



Magda Filipa
Carvalho Romão

**O Papel do educador de infância no
processo de adaptação das crianças
na creche e no jardim-de-infância**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

Julho 2019

Magda Filipa
Carvalho Romão

**O Papel do educador de infância no
processo de adaptação das crianças
na creche e no jardim-de-infância**

JÚRI

Arguente: Professora Doutora Isabel Maria Tomásio
Correia

Presidente: Professora Especialista Ilda Clara Cruz
Rodrigues

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Julho 2019

Agradecimentos

Terminar o presente relatório representa para mim a realização do maior sonho da minha vida – Ser Educadora de Infância.

Como tal, este sonho não seria possível sem grande parte das pessoas que estão comigo desde o início e não poderia dá-lo como finalizado sem lhes agradecer.

Primeiramente agradecer à minha família, principalmente à minha mãe que além de financiar todo o curso esteve presente em todas as madrugadas em que eu não podia ir dormir sem terminar os trabalhos, perguntando se já estava a acabar ou se ainda faltava muito. Obrigada pela paciência e apoio dado, sem essa presença não teria sido possível.

Ao meu irmão, Duarte, por me pedires ajuda para os teus trabalhos nas alturas mais críticas de final de semestre, sem teres noção animaste os meus dias e acalmaste a minha ansiedade. Obrigada maninho Dudu.

De seguida agradecer aos melhores amigos que tenho fora da ESE mas que sempre estiveram dentro do que se passava. À Inês Grilo, Gonçalo, Cristiana Reis, Ana Verde, Maria, Ricardo e Inês Simões. Obrigada por aturarem os meus desabafos e por, mesmo sem entenderem o conceito do curso, estarem presentes e ouvirem-me sempre.

À Marisa Bação, a colega de secundário, licenciatura e mestrado, a melhor amiga que eu poderia ter tido durante este percurso, a mosqueteira leal, a paciente, responsável que nunca me deixou desistir, que sempre esteve ao meu lado mesmo quando eu não retribuía os favores que ela merecia. Obrigada pela incrível pessoa que és e por tudo, mas TUDO o que fizeste por mim nesta nossa etapa!

Às colegas e amigas que a ESE me deu. À Ana Rita, Ana Teresa, Carolina, Diana, Inês Silva, Joana Cardoso, Joana Batista, Marlene Mendes, Nair, Patrícia Coelho, Patrícia Silva, Rafaela Canastra, Rafaela Martins e Sara por todos os momentos passados de ansiedade e nervosismo que a parte formal do curso nos trouxe e também aos momentos de diversão que resultaram na cumplicidade que temos hoje. Obrigada por partilharem esta vossa etapa comigo e tudo o que dela resultou.

Ao Vasco, pela sua sabedoria a todas as áreas, principalmente ao nível do inglês o que me ajudou no Abstract. Obrigada também pelos debates e desabafos de

universitários quando estávamos cansados de estudar e precisávamos de desabafar com alguém que nos compreendesse.

À orientadora, professora doutora Sofia Figueira pela disponibilidade e atenção dadas durante este projeto. Obrigada pelos conselhos, feedbacks e ensinamentos. Obrigada por me fazer ver outras perspectivas que não estavam tão lúcidas na minha cabeça até então.

Às educadoras cooperantes e grupos de crianças que abriram as portas das suas salas e me permitiram aprender e ensinar em conjunto com todos. Sem vocês não teria resultado frutos da parte prática.

A todos um enorme OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório descreve o projeto de investigação-ação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal e tem como tema “O Papel do educador no processo de adaptação das crianças na creche e no jardim-de-infância” e teve como finalidade responder à questão de investigação-ação “Como potenciar a adaptação das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância?”.

O projeto foi realizado segundo a metodologia de investigação qualitativa no âmbito da investigação-ação em contexto de estágio em creche e JI e foram utilizados como métodos de recolha e análise de informação, a observação, os registos em notas de campo sobre a observação, a análise documental referente a documentos institucionais e as respostas aos inquéritos por questionário às educadoras cooperantes que permitiram compreender práticas pedagógicas das mesmas e intervir de forma adequada.

As observações descritas e canalizadas foram selecionadas pela pertinência para o estudo. Ao interpretá-las compreendemos que a adaptação é um processo que exige uma atenção individualizada à criança e deve ser planeado segundo estratégias pertinentes e em cooperação com a família.

O relatório está estruturado em quatro capítulos. O primeiro relativamente ao enquadramento teórico, o segundo refere-se à metodologia utilizada e aos métodos de recolha e análise de dados, o terceiro remete para a descrição dos contextos de estágio e para a análise da minha intervenção e o quarto delinea as considerações finais e o balanço feito após a realização do estudo para o projeto, tendo como objetivo principal responder à questão de investigação-ação.

Palavras-Chave: Adaptação, Acolhimento, Relação Afetiva, Educador gestor do currículo

Abstract

This report aims to address the action-research project carried out on the theme "The role of the educator in the adapting process of children in kindergartens" and aims to answer the action-research question "How to empower the adaptation of children in the context of kindergartens?".

The project was carried out according to the methodology of qualitative research in the field of action in context of kindergartens, and the methods of data collection and analysis used were the following, participant observation, field record notes taken upon observation, the documentary analysis of official documents, and the answers to the questionnaire surveys of the cooperating educators that allowed me to perceive the pedagogical perspectives of the educators on the present theme.

The observations described and channeled were selected for relevance to the study. In interpreting them we understand that adaptation is a process that requires individualizes attention to the child and should be planned according to pertinente strategies and in cooperation with the family.

The report is structured in four chapters. The first concerns the theoretical framework, the second refers to the methodology used and the data collection and analysis methods, the third refers to the description of the internship context and the analysis of my intervention, and the fourth outlines the final considerations and the balance made after completion of the study for the project, with the main objective of answering the question of action-research.

Keywords: Adaptation, Reception, Affective Relationship, Curriculum Manager

Índice

Siglas e Acrónimos	9
Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	12
1 O período de adaptação da criança à creche e jardim de infância.....	12
2 O papel do adulto na adaptação da criança na creche e no jardim-de-infância..	16
2.1 Educador enquanto gestor do currículo	16
2.2 O papel da equipa pedagógica	20
2.3 O trabalho com as famílias	21
Capítulo II – Metodologia de investigação	26
1 Investigação qualitativa	26
2 Investigação-ação	27
3 Principais procedimentos de recolha e tratamento de informação	28
3.1 Observação participante	28
3.2 Notas de campo	28
3.3 Análise documental	30
3.4 Inquérito por Questionário.....	31
Capítulo III - Caracterização e análise da minha intervenção nos contextos de estágio	33
1 Caracterização do contexto de creche	33
1.1 A instituição	33
1.2 A educadora.....	33
1.3 O grupo.....	34
1.4 A equipa	35
1.5 O trabalho com as famílias.....	36
1.6 A rotina.....	37
2 Contextualização do contexto em Jardim-de-infância.....	40
2.1 A instituição	40

2.2	A educadora.....	40
2.3	O grupo.....	41
2.4	A equipa	41
2.5	O trabalho com as famílias.....	42
2.6	A rotina.....	43
3	Descrição e intervenção.....	46
3.1	Intervenção em Creche	46
a)	Chegada da criança A	46
b)	As refeições da Criança A	48
c)	Criança A no espaço exterior.....	51
d)	Chegada da Criança B	52
e)	Um comentário feliz	54
3.2	Intervenção no Jardim-de-Infância	56
a)	Chegada da criança C	56
b)	A importância da família no acolhimento	57
c)	A chegada positiva da criança C.....	59
	Capítulo IV - Considerações finais.....	60
	Referências bibliográficas	65
	Legislação consultada.....	68
	Documentos oficiais	69
	Apêndices	70
	Apêndice 1. Inquérito por questionário enviado à educadora A	70
	Apêndice 2. Inquérito por questionário enviado à educadora B	71
	Apêndice 3. Inquérito por questionário – Resposta da Educadora de A	72
	Apêndice 4. Inquérito por questionário – Resposta da Educadora de B	74
	Apêndice 5. Tabela de categorias de análise às respostas dos inquéritos por questionário	77

Siglas e Acrónimos

JI – Jardim-de-Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. O mesmo teve início na unidade curricular Seminário de Investigação e Projeto I em que defini a temática e os objetivos de investigação. Decidi desenvolver o trabalho sobre “O Papel do educador no processo de adaptação das crianças na creche e no jardim-de-infância”, tentando responder à questão de investigação-ação: “Como potenciar a adaptação das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância?” e descrevi as minhas motivações para a escolha.

Este tema tem como principal objetivo responder à questão de investigação-ação delineada segundo as perspetivas teóricas que pesquisei e a análise das intervenções feitas nos contextos de estágio que fiz. Importa salientar que os estágios foram realizados nas valências de Creche e JI e decorreram, no primeiro momento, durante dez semanas em cada valência e no segundo momento durante quatro semanas na valência de JI visto que o grupo de creche do primeiro momento tinha transitado para o JI.

Importa referir que inicialmente o meu interesse debruçava-se sobre uma abordagem alusiva às Tecnologias de Informação e Comunicação na educação de infância pois é uma área de interesse pessoal e em que tenho bastante conhecimento, no entanto no início do primeiro momento de estágio em creche percebi que uma fragilidade minha era gerir demonstrações de tristeza das crianças no momento de adaptação à creche. Essa fragilidade elucidou-se no segundo dia, quando entrou uma criança nova para a sala e a educadora não demonstrou ter planeado esse momento. Comecei a refletir e a perspetivar-me como futura educadora e senti que tinha falta de estratégias para atenuar aquele sentimento e potenciar a adaptação das crianças. Percebi que era importante construir conhecimento sobre esta temática e a realização deste trabalho seria uma boa oportunidade.

Considero relevante referir também que quando se iniciou o primeiro momento de estágio em JI a minha timidez não me permitiu criar uma relação com as famílias das crianças do grupo o que tornava a minha gestão do momento de acolhimento uma difícil tarefa para mim.

Estas situações geraram em mim inquietação e motivação para este tema para poder pesquisar várias perspetivas teóricas relativamente à adaptação, perceber o que os

documentos oficiais de educação de infância referem relativamente ao tema e compreender que estratégias potenciam um processo de adaptação.

O relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico onde mobilizo autores que escolhi como referências que abordam as suas perspetivas sobre o tema relativamente à adaptação, ao acolhimento, ao educador¹ enquanto gestor do currículo e às relações de parceria entre equipa e família.

O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada e aos instrumentos de recolha e análise de informação, em que refiro a investigação qualitativa e a investigação-ação como metodologia para realizar a investigação para o presente relatório e abordo a importância de ser observadora participante, a pertinência da análise dos registos das observações em notas de campo, dos documentos oficiais das instituições e das salas e dos inquéritos por questionário, feitos às educadoras cooperantes.

O terceiro capítulo remete para a descrição dos contextos de estágio e dos momentos da rotina mais pertinentes para o estudo, a descrição e análise e fundamentação da minha intervenção descrita nas notas de campo articulando com as repostas aos inquéritos por questionário das educadoras cooperantes articulando com a minha reflexão.

No quarto e último capítulo apresento as considerações finais onde respondo à questão de investigação-ação inicialmente delineada, sintetizo as minhas aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo deste percurso e da realização do presente relatório e perspetivo-me como futura educadora.

¹ A expressão *educador* servirá, ao longo do relatório, para educador e educadora.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo apresento a revisão da literatura relativa ao tema do projeto, que inclui a explicitação de conceitos, mobilizando autores de referência.

1 O período de adaptação da criança à creche e jardim de infância

A adaptação, tal como o desenvolvimento da criança, não resulta somente das suas características biológicas nem só da relação da criança com o meio mas tal como Oliveira (2011) refere, baseando a sua ideia na perspetiva interacionista de Vygotsky (s.d) e Wallon (s.d), esta resulta “(...) das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.” (p. 130)

Segundo Montagner (1993, p. 43) “(...) dever-se-ão entender as capacidades de adaptação da criança, como o conjunto das respostas que ela utiliza para se ajustar às particularidades do seu meio, conservando a sua integridade física e comportamental.”

Bronfenbrenner (1996, p. 22) define adaptação como “transições ecológicas” do desenvolvimento humano pois “(...) são uma função conjunta de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente (...)”. O mesmo autor refere-se ao meio ambiente como uma organização de várias estruturas (micro-, meso-, exo- e macrosistemas) e no que diz respeito à entrada da criança num contexto de educação de infância o autor remete para um mesossistema dado que este surge quando a criança entra num novo contexto. Também nesta estrutura acontecem “(...) as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (...)” (idem, p. 21) e onde surgem relações e vínculos a novas pessoas.

Freire, (2013, cit. por Reis, 2016, p. 37) define adaptação como “(...) uma adequação, um ajuste do corpo às condições materiais, às condições históricas, sociais, geográficas, climáticas, etc.” como se o mundo que nos rodeia fosse estático e por isso no que se refere ao período de ingresso da criança ao contexto educativo, este defende que a mesma passa por uma inserção “(...) que potencializa o seu poder criador e a sua criticidade.” (idem, p. 39) dado que é “(...) o processo/momento de encontro entre

sujeitos (...) que, a partir desse encontro, passarão a conviver como grupo, estabelecendo relações cognitivo-afetivas por um período longo de tempo.” (idem)

Rossetti-Ferreira e Amorim (2004, p. 12) referem que “A adaptação não é um processo que se encerra.” e “(...) não se restringe ao ingresso na creche ou na pré-escola, pois inclui mudanças de turma ou de educadora, retorno após ausência, eventos de adoecimento, saída da instituição (...)” que podem levar a uma rutura no processo, porém é referido no Manual de Processos-Chave (2010, p. 61) que o período de adaptação da criança, no contexto de creche, não deverá ir além dos trinta dias.

Relativamente à entrada de uma criança num novo contexto educativo Reis (2016, p. 37) define esse momento como “(...) um processo intenso e delicado (...)” para a criança dado que é confrontada com um novo ambiente e pessoas desconhecidas. Segundo Andrade (2016, p. 13) cada criança reage de forma diferente a esse momento, porém, normalmente, recorrem ao choro para demonstrarem a angústia de se sentirem abandonadas.

No período de adaptação à creche ou ao JI, a criança passa por um subprocesso, o de vinculação, em que a mesma se vincula a novas pessoas, adultos e crianças, que a apoiam e criam um ambiente confortável para a sua chegada. Segundo Bowlby, (1979/1982, cit. por Salvaterra, 2007, p. 132) “O bebé quando nasce vem equipado com um conjunto de sistemas comportamentais pronto a ser activado por estímulos determinados, a ser finalizado por outros e ainda a ser fortalecido ou enfraquecido por outro tipo de estímulos.”

Bowlby (1997, p. 97) refere ainda que “A característica essencial da vinculação afetiva é que os dois parceiros tendem a manter-se próximos um do outro.” e quando são separados ambos procuram a proximidade do outro novamente.

Howes, (1999, cit. por Salvaterra, 2007, p. 131) assemelha o processo de vinculação das crianças com os profissionais de educação com o processo de vinculação com a própria mãe pois,

(...) as crianças constroem as suas relações de vinculação com base nas experiências repetidas com os prestadores de cuidados e mesmo crianças com vinculações prévias difíceis são capazes, ou de reorganizar as suas

representações da vinculação, se encontrarem prestadores de cuidados especialmente sensíveis, ou de construir relações independentes baseadas nas experiências com o novo prestador de cuidados. (idem)

Segundo Montagner, (1993), a vinculação é uma ligação afetiva criada e desenvolvida entre a criança e outro interveniente e é através dessa ligação “(...) que o bebé e as crianças de qualquer idade desenvolvem sistemas de interacção e comunicação múltiplos, que apenas podem favorecer o seu ajustamento às situações mais complexas.” (p. 51)

Reforçando a ideia anterior, Bernd Fichtner, (2010 cit. por Reis, 2016, p. 44) refere que é “(...) nessas atividades de interação, [que] os bebês desenvolvem tanto suas habilidades cognitivas quanto a capacidade de comunhão, de estar no mundo com outro, aprendendo assim a relacionar-se tanto consigo mesmo quanto com os que com eles convivem.”

Bowlby (1997, p. 165) refere ainda que,

Uma autoconfiança bem fundamentada (...) é, geralmente, o produto de um crescimento lento e não reprimido, da infância até a maturidade, durante o qual, através da interação com os outros, incentivadores e confiáveis, a pessoa aprende a combinar a confiança nos outros e a confiança em si mesma.

Neste sentido, o educador deve promover a comunicação e a interação da nova criança com o contexto visto que, segundo Rossetti-Ferreira e Amorim (2004, p. 11) o ser humano “É um ser dialógico que se desenvolve nas e através das situadas interações que estabelece com os outros.” Para reforçar esta ideia Brazelton e Greenspan (2002, p. 28) referem que “As relações emocionais afectivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social.”. Neste âmbito, Post e Hohmann (2011, p. 72) referem ainda que “Bebés e crianças de tenra idade procuram ardentemente relações de apoio e, com cada uma dessas relações, expande-se o seu mundo-a-explorar.”

O educador quando promove um processo de vinculação respondendo de forma atenciosa, às necessidades da criança, transmite a segurança e confiança que lhe vão permitir adaptar-se e resolver as dificuldades com que se vai defrontando para isto “É preciso um olhar cuidadoso e atento para perceber o que aproxima as crianças. Esse tipo de ação contribui para a consolidação de vínculos afetivos e de vivência.” (Reda & Ujiie, 2009, p. 10087)

No processo de adaptação, quer à creche quer ao JI, a criança passa ainda por um subprocesso, o de separação, entre si e a sua família, ainda que seja só por algumas horas, as mesmas que a criança passa no contexto, esta poderá sofrer com essa separação e como tal os adultos que trabalham nas instituições têm de arranjar estratégias para que esse momento seja vivido calmamente e fraco em choques emocionais.

Desde mais ou menos os oito meses, a maioria das crianças demonstra ansiedade quando uma pessoa estranha toma o lugar de seu pai ou de sua mãe. (...) para a criança que ainda é nova demais para ter um conceito de tempo, uma separação que é considerada curta, do ponto de vista dos adultos, pode fazê-la sentir o mesmo que perder uma pessoa amada para sempre. (Goldschimid & Jackson, 2006, p. 64)

A postura do educador face a este processo terá de ser, como referido anteriormente, de uma pessoa sensível e flexível aos comportamentos e atitudes menos positivas de cada criança visto que “(...) quando dois indivíduos não estão vinculados, frequentemente um deles resiste vigorosamente a qualquer abordagem que o outro possa tentar.” (Bowlby, 1997, p. 97)

Este processo deve ser um trabalho colaborativo entre a equipa de sala e as famílias, pois estas trabalham em conjunto para proporcionar um ambiente calmo e cheio de experiências ricas para as crianças e por isso este deve ser discutido e organizado entre todos os intervenientes de forma a promover o apoio e atenção que a criança precisará nesse momento. (Goldschimid & Jackson, 2006, pp. 64-65)

2 O papel do adulto na adaptação da criança na creche e no jardim-de-infância

2.1 Educador enquanto gestor do currículo

Os educadores, como foi abordado anteriormente, têm um papel fundamental no processo de adaptação de cada criança pois é ao desenvolverem as condições para a relação afetiva, dando apoio e auxiliando nas necessidades de cada uma que os mesmos potenciam a adaptação.

Quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos. (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29)

Segundo Alarcão (1996, cit. por Ludovico 2007, p.46) no âmbito da gestão do currículo,

Cabe ao educador planear e promover estratégias que permitam ao aluno aprender a pensar e o levem a reconhecer e controlar as competências do pensar que, gradualmente, vai construindo. Pensar em voz alta, parafrasear as ideias dos outros, questionar-se e resolver problemas (...)

O educador enquanto gestor do currículo deverá planear, organizar e refletir sobre a sua prática e sobre as suas concepções de forma a melhorar a resposta às necessidades de cada criança, pois “A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...) Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13)

Todo este trabalho é realizado de acordo com as observações e registos de informações obtidos pelo educador do grupo e na partilha com as famílias “(...) de forma a dispor de um conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática.” (idem, p. 15)

Neste sentido, segundo Ludovico (2007) contruir e gerir o currículo é papel de todos os intervenientes num trabalho conjunto, em que o educador tem o papel principal na construção do mesmo “(...) através da incorporação das necessidades dos alunos resultantes de uma investigação, reflexão e crítica constantes sobre a prática.” (p. 45)

Katz e Goffin (1990, cit. por Vasconcelos, 2009) referem alguns aspetos específicos da profissão dos educadores de infância em relação às restantes profissões:

- papel extensivo e amplo do educador de infância, que deve assumir responsabilidade por todas as necessidades das crianças e, também pelas correspondentes tarefas “desenvolvimentais”; - diversidade de objectivos e de ideologias subjacentes à educação de infância; - vulnerabilidade da criança; - enfoque na socialização; - relação com os pais; - questões éticas que estão inerentes à vulnerabilidade da criança; - currículo integrado. (pp. 63-64)

No mesmo âmbito está definido no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, que o educador “Cria e mantém as necessárias condições de segurança, acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Anexo n.º 1, capítulo II, n.º2, alínea e) e “Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;” (Anexo n.º 1, capítulo II, n.º 4, alínea e)

Godschimied & Jackson (2006) referem que os profissionais de educação têm de ter consciência da importância do seu trabalho e daquilo que desenvolvem com cada criança para que as experiências vividas no contexto “(...) sejam não somente satisfatórias em si mesmas, mas promovam qualidades como curiosidade, criatividade, concentração e persistências em face de dificuldades, o que será útil a elas nos anos seguintes na escola.” (p. 27)

Bowlby (1997, p. 154) refere que no processo de adaptação “Ao estranhamento reage-se de um modo ambivalente; por um lado, ele é gerador de medo e retraimento, por outro, suscita curiosidade e investigação.” e reforça a ideia de que, se os educadores agirem com consciência da importância do seu trabalho e com o objetivo de promover e desenvolver experiências ricas às crianças, estarão a facilitar o processo de adaptação das crianças ao contexto.

Para que os educadores conheçam melhor as crianças, os seus gostos e necessidades de forma a potenciar o processo de adaptação, precisam de atender de uma forma individualizada a cada uma, ainda que essa seja uma tarefa difícil “É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração.” (Zabalza M. A., 1998, p. 53) e o educador “Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto Lei 241/2001, Anexo n.º 1, capítulo II, n.º 3, alínea a)

Tal como Borràs (2002, p. 194) menciona “A educação é um sistema de comunicação entre duas ou mais pessoas que trocam informação, que pode ser de índole muito diversa, em função de normas culturais e com o objetivo de otimizar a formação do indivíduo.” assim sendo, os profissionais de educação devem planear desafios e promover experiências que enriqueçam e desenvolvam a comunicação com as crianças para que estas possam exprimir as suas ideias, sentimentos e necessidades. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, cit. por Parente 2010, p. 36) “O diálogo estabelecido num contexto que escuta a voz da criança favorece a criação de relações mais próximas entre os adultos e as crianças entre si”, o que se torna fundamental no período de adaptação.

Quando os profissionais de educação demonstram, às suas crianças, sensibilidade e predisposição para as ajudar estas aprendem e desenvolvem-se com mais facilidade visto que os “(...) seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda, caso surjam dificuldades.” (Bowlby, 1997, p. 139)

Segundo Rossetti-Ferreira, Vitoria e Goulardins (1998, p. 50) é importante que o educador respeite e compreenda o tempo de cada criança para se adaptar ao novo contexto e criar ligações com as novas pessoas que lá se encontram. Complementando esta ideia Ortiz, (2000, cit. por Andrade, 2016, p. 19),

(...) diz ser preciso, permitir e respeitar que a criança mantenha seu jeito de ser, seus rituais e sua rotina individualizada e que aos poucos vá se ajustando ao grupo, proporcionando assim, suavidade à adaptação sem rupturas bruscas e maior controle do adulto sobre o processo.

No que diz respeito à resolução de problemáticas abordando a ética profissional, neste caso, durante o processo de adaptação, Moita (2012, p. 35) refere que “Quem se depara com uma situação problemática (...) tem de convocar a sua consciência, para poder decidir e agir em liberdade e responsabilidade.” ou seja, os educadores devem tomar decisões e agir conforme a sua consciência dita. Esta é formulada por uma realidade, por valores e significados que orientam “(...) para uma ação intencional portadora de sentido.” (idem, p. 36)

Para uma tomada de consciência, os profissionais devem distanciar-se da problemática de forma a refletirem sobre as suas perspectivas e tomarem decisões tendo em conta os contextos onde esta acontece. (idem)

No fundo, consolidando este ponto,

(...) os profissionais abordam aspectos fundamentais na hora da adaptação das crianças que são: o preparo dos profissionais para o acolhimento das crianças, práticas pedagógicas com o intuito de estimular a autoconfiança da criança, o trabalho em conjunto com a família, aspectos afetivos, entre outros, e de fato esses elementos são fundamentais para que o processo de adaptação da criança não seja traumático nem para ela e nem para os pais. (2018, p. 173)

2.2 O papel da equipa pedagógica

O trabalho coerente e organizado das instituições de educação de infância não é apenas da responsabilidade da coordenação, mas essencialmente dos profissionais que interagem e intervêm diretamente com as crianças e por isso “Uma seleção válida desse pessoal deve ter em conta não só a competência em matéria de cuidados a dispensar, mas também o conhecimento e a compreensão dos problemas levantados pelas necessidades da criança no plano mental e afectivo.” (Lezine, 1982, p. 202)

O trabalho em equipa deve ser desenvolvido com partilha e interajuda, segundo os mesmo objetivos, para que todos os intervenientes da equipa trabalhem para as mesmas finalidades de forma coerente. Tal como referem Post e Hohmann (2011, p. 311) “(...) os membros da equipa confiam nos pontos fortes uns dos outros e nas suas diferenças para construírem em conjunto as estratégias necessárias para apoiarem as suas crianças num contexto particular.”

Esta prática só é possível quando os membros da equipa partilham informações sobre o grupo de crianças, refletem, planeiam e organizam, em conjunto, o trabalho a ser desenvolvido, em reuniões dinamizadas frequentemente. Segundo Silva et al. (2016, p. 29) “Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.”

O momento do acolhimento é maioritariamente dinamizado pelas auxiliares, membros da equipa de sala e sendo este o período crítico da rotina, no processo de adaptação, da criança à instituição, o educador deve planeá-lo e organizá-lo com a equipa, para que as auxiliares tomem conhecimento e desenvolvam a sua prática de forma coerente com o planeamento feito.

Tal como referem Silva et al. (2016, p. 99) “(...) é ainda importante que as decisões sobre as melhores formas de estabelecer a relação com as famílias e de receber as crianças sejam refletidas e pensadas ao nível do estabelecimento e da equipa de sala, de forma a encontrar estratégias comuns e facilitadoras desse acolhimento.”.

Segundo Andrade (2016, p. 17) durante o momento do acolhimento cada adulto da instituição deveria receber um grupo pequeno de crianças para que se criem ligações afetivas com mais facilidade e para que cada profissional tenha mais disponibilidade e atenção para cada criança individualmente. Lally (1995, cit. por Post e Hohmann 2011) reforça esta ideia e justifica-a dizendo que quando cada educador está encarregue de um

pequeno grupo de crianças “(...) (1) consegue ver os pedidos de cada bebé mesmo de longe, (2) estabelece contacto ocular e proporciona apoio emocional à distância, e (3) está disponível caso a criança queira obter mais apoio emocional (...)” (p. 64)

O período de adaptação da criança à instituição educativa pode ser um momento de ansiedade e medo, vivido pela criança e família como tal é importante que os profissionais de educação, implicados nesse momento, demonstrem calma e paciência ao recebê-las pois,

(...) as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança até que os pais os venham buscar. (Post & Hohmann, 2011, p. 210)

2.3 O trabalho com as famílias

A vida nas instituições de educação de infância não pode ser separada da vida familiar de cada criança e, como tal, deve haver um trabalho conjunto, como já foi referido anteriormente, entre ambas as partes.

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (...) ou em momentos planeados (...) Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões (...) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28)

Segundo Brazelton, (s.d, cit. por Portugal (1998, p. 191) “(...) se os educadores substitutos pretendem promover a ligação da criança à mãe e vice-versa, e não tanto sublinhar a separação, devem dar uma atenção constante ao estado de desenvolvimento e

características individuais do bebê e dos pais.” para criar uma relação positiva entre instituição e família visto que, desta forma, a família percebe que o educador promove a ligação familiar e não pretende, de alguma maneira, substituí-la.

Segundo Araújo (2018, p. 84) a rotina é a base para a segurança e autonomia das crianças visto que a regularidade dos momentos e acontecimentos desenvolvem a capacidade de previsão e antecipação do que vai acontecer, pelas crianças.

Como tal planejar e conversar previamente com a criança sobre o seu ingresso na creche ou no JI poderá contribuir para diminuir a ansiedade nesse momento visto que a mesma pode prever o momento que irá vivenciar.

(...) apesar da maioria das crianças reagirem à separação dos pais no período de adaptação de forma estressante, há casos em que as crianças conseguem vivenciar esse momento com tranquilidade e diversão, Pois, podem ter sido preparadas pela família para esse momento (...) (Andrade, 2016, p. 14)

No início do processo de separação, a criança deverá conhecer o seu educador tendo presente a sua família, de forma a manter um adulto de referência junto dela para que não haja um forte choque emocional, por parte da criança, sentindo-se assim segura no contexto que está a conhecer.

Truchis (1988, cit. por Portugal, 1998, pp. 183-184)

(...) considera que as dificuldades da criança são menores se lhe é permitido um conhecimento progressivo da pessoa que se ocupará dela, sendo o adulto alternativo experienciado como próximo da mãe, seu representante ou de alguma forma em continuidade da mãe. A criança poderá então estabelecer novos pontos de referência e desenvolver uma dupla interiorização: as imagens parentais e a imagem da pessoa que a acolhe.

E como Rossetti-Ferreira et al. (1998) e Andrade (2016) sugerem, para um processo de adaptação calmo e confortável, que o tempo de permanência nas instituições, pelas crianças, nos primeiros dias deverá aumentar gradualmente.

O educador deverá ainda planejar o momento de despedida das famílias com as mesmas para que estas não saiam sem se despedirem. A estratégia de sair sem se despedir e avisar a criança irá assustá-la e constituirá um obstáculo no processo de adaptação da mesma.

A longo prazo, para a criança, a dor de ouvir um dos pais dizer “Adeus, até depois da sesta” é menor do que a dor de se sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem. (Post & Hohmann, 2011, p. 218)

Dado ser um trabalho colaborativo entre os profissionais de educação e as famílias “O pessoal da creche deve tentar assegurar à criança aquilo que lhe é por vezes impossível obter na família (...) [e] A família por seu lado deve completar aquilo que a creche não pode fazer, multiplicando as experiências salutareis à criança.” (Lezine, 1982, p. 203) assegurando o bom desenvolvimento da criança em ambos os contextos.

E tal como define o princípio geral da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro,

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (...) (Artigo 2.º, capítulo II)

No entanto como é referido no Manual de Processos-Chave (2010, p. 1) a Creche é também uma primeira etapa no processo de educação das crianças e esta valência visa também apoiar e cooperar o trabalho com as famílias bem como promover o desenvolvimento das crianças.

Esta preocupação crescente com os primeiros anos de vida da criança e com a qualidade dos contextos em que esta é enquadrada, é algo que está patente em diferentes sociedades em geral devido, essencialmente, ao reconhecimento da importância desta fase do desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. (idem)

O trabalho com as famílias, tal como refere Oliveira (2018, p. 68), não se deve cingir às reuniões de partilha de informações mas promover uma participação ativa, por parte das famílias, na vida das salas de creche e JI e, tal como também é referido no Manual de Processos-Chave, (2010, p.61), “No período de adaptação (...) a família é encorajada a permanecer na sala com a criança durante um período de tempo que considere necessário para diminuir o impacto da separação.” e de acordo com o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, o educador “Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Anexo n.º1, capítulo II, n.º4, alínea d). Esta prática ajuda também a desmistificar e descansar as famílias, ao conhecerem a rotina e o trabalho desenvolvido com e pelas crianças.

Como Bowlby (1997, p. 142) refere, complementando a ideia anterior, “Para fornecer a continuidade de apoio potencial que é a essência de uma base segura, as relações entre os indivíduos envolvidos deve persistir durante um período de tempo (...)” pois a vida familiar da criança e a sua vida na instituição não se podem separar dado que “(...) o que acontece num contexto tem implicações ao nível do que acontece no outro, movendo-se a criança entre os dois, de forma incessante.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 133)

Como tal, o trabalho com as famílias deve ser uma prioridade nas creches e jardins de infância e deve ir além das reuniões de pais, deve ser um trabalho que permita a construção de uma relação em que todos se sintam bem vindos e acolhidos e como referem Reda e Ujiie (2009, p. 10086) recorrendo à teoria de Balaban (1988) para sugerir a organização de “(...) reuniões coletivas e individuais com os pais, para a instituição educativa expor aos mesmos a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes como se dá este processo de adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial.”

Silva (2019, pp. 18-19) refere que o acolhimento às novas crianças e suas famílias deve ser feito de forma gradual e por fases. Nesse sentido, antes do ingresso das crianças aos contextos educativos é importante que os profissionais de educação façam uma visita guiada, pela instituição, às famílias e partilhem com as mesmas informações relativamente à instituição e à sua prática, nomeadamente a sua organização e intencionalidade pedagógica. Neste sentido, importa também que haja uma partilha de informações sobre a criança relativamente ao seu desenvolvimento e características para que os profissionais de educação tomem maior conhecimento sobre a mesma. Durante o acolhimento importa que os profissionais estejam disponíveis para apoiar e esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir às famílias. No final do processo, o educador deve elaborar um relatório relativo a esta fase, bem como registar os primeiros dias da criança onde deve incluir as primeiras conquistas, escolhas e realizações da mesma.

No Manual de Processos-Chave (2010, p. 61) é referido que esse registo é também um apoio para elaborar, posteriormente, o Plano Individual de cada criança. O mesmo refere ainda como estratégia no processo de adaptação, a calendarização da chegada da criança ao contexto de maneira a não haver muitas crianças a chegarem no mesmo dia. (idem) Esta estratégia facilita e fomenta a importância da atenção individualizada no sentido de se houver poucas crianças novas a chegar no mesmo dia, os profissionais de educação estão mais disponíveis e atentos aos primeiros comportamentos e reações das mesmas.

Para consolidar este capítulo enfatizo a ideia de que “A adaptação é um período de aprendizagem. Família, escola e criança descobrem sobre convívio, segurança, ritmos e exploração de novos ambientes, entre tantas outras coisas” (Reda & Ujiie, 2009, p. 10092)

Capítulo II – Metodologia de investigação

Neste capítulo apresento a fundamentação relativa à metodologia mobilizada para desenvolver o projeto de investigação e os instrumentos de recolha e análise de informação utilizados para a realização do mesmo.

1 Investigação qualitativa

A investigação qualitativa, metodologia em que se enquadra este estudo, privilegia “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11)

Esta caracteriza-se de uma forma descritiva dado que é realizada segundo registos, neste caso, notas de campo. “Os dados são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (idem, p.48) E também de uma forma naturalista, dado que é objetivo do investigador compreender os comportamentos do público-alvo, e como tal “frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (...)” (idem, p.17)

Para a realização da minha investigação, recorri ao método qualitativo e ao Paradigma Interpretativo, que se insere neste tipo de investigação. O Paradigma Interpretativo é caracterizado pela “(...) preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva (...)” (Afonso, 2014, p. 34) e pela tentativa de análise à realidade observada através dessas mesmas observações.

O investigador por sua vez tem de respeitar questões éticas aquando da sua interpretação da informação e ter um papel flexível e versátil visto que os intervenientes provêm de diferentes realidades e culturas. O mesmo tem que se saber distanciar e manter-se imparcial face ao que observa, ou seja, tem que ter o seu papel, tal como Wash et al. (2002, p. 1052) referem “(...) muito bem definido e prontamente identificável” para que não haja uma adulteração da realidade observada pois “(...) o investigador não influencia de forma alguma o comportamento dos sujeitos estudados.” (idem, p. 1056)

Para que haja também uma maior fundamentação das observações, interpretações e das próprias conclusões, a investigação qualitativa exige uma pesquisa ao nível de quadros teóricos de referência que complementam a informação obtida, pelo investigador.

2 Investigação-ação

Tendo este trabalho tem por base a Investigação-Ação, como tal é fundamental clarificar a definição do conceito. Segundo Elliot, (1991, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.18) “Podemos definir a investigação-acção como estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. Fernandes (2006, p.5) refere “A Investigação-acção deve estar definida por um plano de investigação e um plano de acção, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras.” e tem como intencionalidade a mudança das práticas.

O mesmo autor refere ainda que “A estratégia mais eficaz [para chegar à mudança] será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de acção-reflexão-acção.” (idem, p.8). Tal como a investigação qualitativa, a investigação-ação resulta de uma atuação conjunta entre a ação e a reflexão “(...) numa espiral de sínteses cada vez mais elaboradas.” (Dias, 1995, p. 8)

No que diz respeito à área da educação, a investigação-ação é uma metodologia que resulta da observação das atitudes dos intervenientes, no campo de estudo, neste caso na sala de atividades, da análise dessa mesma observação e da reflexão, com o objetivo de promover a mudança.

A investigação-ação, ao nível da educação segundo Máximo-Esteves (2008) segue linhas orientadoras filosóficas em três dimensões: a dimensão pessoal do profissional que diz respeito ao interesse do mesmo em conhecer as características do seu grupo e a melhorar a sua prática com o objetivo de facilitar a aprendizagem; a dimensão profissional diz respeito ao trabalho colaborativo entre profissionais de educação como forma de partilha de conhecimentos e reflexão sobre as prática; a dimensão política diz respeito ao papel imparcial do profissional ao nível de não exercer valorizações ou desvalorizações face às crianças e também de manter um ambiente democrático na sua sala, dando a liberdade de expressão nesse mesmo espaço, ou seja, criar uma prática centrada nas crianças e não apenas valorizando a opinião do profissional.

3 Principais procedimentos de recolha e tratamento de informação

3.1 Observação participante

A observação participante é definida por Lessard-Hébert et al. (1990) como uma metodologia de recolha de dados na medida em que “(...) permite ao observador apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante.” (p. 156) Isto é, ao imergir no contexto onde decorre a investigação, o observador tem a possibilidade de observar e recolher dados de forma direta, no entanto o mesmo tem de manter um distanciamento face ao que observa, como referido anteriormente e citando Amado (2014, p. 154),

A participação terá de ser, portanto, entendida de um modo bastante flexível, com a adoção de uma ‘postura eclética’. A alternância entre alguma aproximação e um certo distanciamento faz-se em função de oportunidades e situações (...) mas nunca perdendo de vista que o que interessa é poder registar situações, comportamentos e perspetivas dos intervenientes.

Esta ideia é defendida também por Bogdan e Biklen (1994, p. 125) quando referem que “É necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.” no sentido de promover um equilíbrio entre a observação e a participação nos contextos de estudo dado que ainda que seja necessário imergir nos mesmos, o investigador deverá, em alguns momentos, distanciar-se dos intervenientes e observar como estes se comportam.

3.2 Notas de campo

As notas de campo foram também um instrumento de recolha de informação. Imediatamente a seguir a uma observação atenta fiz o registo da mesma. Como é referido em Bogdan e Biklen (1994, p. 150) notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)”.

E como Charles (cit. por Coutinho, 2011, p. 99) refere as mesmas dizem respeito ao

(...) processo de fazer registos ou breves descrições acerca de pessoas ou objectos, contextos ou acontecimentos. O investigador observa um dado comportamento, fenómeno ou documento e regista ocorrências (...) em suma, trata-se de um método que parte da observação e que pode ser utilizado em qualquer tipo de pesquisa, mas que é a peça central na investigação (...)

Segundo Silva et al. (2016, p. 13) “Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.”, e foi isso que fui fazendo ao longo dos momentos de estágio.

No presente relatório as notas de campo serviram de apoio às observações, na medida em que ao ter observado e registado certos acontecimentos permitiram-me estar mais atenta nos seguintes com o objetivo de procurar mais informação e perceber se eram acontecimentos esporádicos ou que se repetiam. O facto de recorrer ao registo permitiu também que não me esquecesse da informação recolhida e que não se perdesse informação.

Bogdan e Biklen (1994, pp. 150-151) salientam que,

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Os mesmos autores referem ainda, “Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem.” (idem, p. 150) Esta perspetiva concretizou-se dado que ao registar as

observações surgiam-me estratégias de intervenção no caso dos acontecimentos, ou comportamentos, se repetissem.

As primeiras interpretações permitem, por exemplo, verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas (...) Permitem verificar, também, se os dados recolhidos são suficientes, ou se há necessidade de continuar a fazer observações focadas no mesmo tema. (Máximo-Esteves, 2008, p. 103)

3.3 Análise documental

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.180) “Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspetiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.”

Amado (2014, p. 277), baseando a sua teoria em Hammersley e Atkinson (1994) refere que

Estes documentos não devem ser tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’ que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção.

Relativamente à análise dos documentos sobre as crianças, os autores Bogdan e Biklen (1994) referem que os mesmos são de relevante importância dado que incluem a contextualização em que as mesmas estão inseridas relativamente ao meio social e familiar e também as características individuais de cada uma (pp. 181-182) o que me ajudou, enquanto observadora e interveniente a interpretar e contextualizar alguns dos comportamentos observados.

Em relação aos documentos da autoria das educadoras cooperantes, Zabalza (1994) refere que estes dizem respeito às conceções das mesmas sobre o ambiente educativo, o grupo de crianças e as equipas com que se relacionam, no fundo, com toda

a comunidade educativa envolvente. Os mesmos contêm ainda as suas planificações, estratégias e reflexões sobre as próprias práticas. (pp. 46-50) Ao observar os registos das educadoras pude perceber e interpretar as suas práticas e conceções.

No que diz respeito à análise documental analisei os documentos que me foram disponibilizados, referentes às instituições, às salas, aos grupos e às práticas das educadoras cooperantes, como os projetos pedagógicos de sala e os projetos educativos das instituições. No entanto apenas no projeto curricular de sala do JI retirei informação relevante para o tema do presente relatório.

3.4 Inquérito por Questionário

Segundo Afonso (2014, p. 108) os inquéritos por questionários “(...) consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito.” E “(...) o objetivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré formatados (...)”

Na investigação para o presente relatório, realizei inquéritos por questionário às educadoras cooperantes com o objetivo de compreender melhor as suas conceções relativas ao processo de adaptação das crianças. Amado (2014, p. 272), refere que “A partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço.”

O inquérito é constituído pelas seguintes questões:

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Há quantos anos trabalha em creche/Jardim-de-Infância²?
3. O que entende por adaptação na creche/Jardim-de-Infância³?
4. Como organiza o processo de adaptação da criança à creche/Jardim-de-Infância³?
5. Que trabalho desenvolve com as famílias no período de adaptação das crianças?
6. Quando surgem dificuldades no período de adaptação da criança à creche/Jardim-de-Infância⁴ que procedimentos mobiliza?

^{2, 2, 3 e 4} As questões relativas ao contexto de creche foram apenas dirigidas à educadora de creche e as questões relativas ao contexto de Jardim-de-Infância apenas dirigidas à educadora de Jardim-de-Infância.

O inquérito por questionário foi enviado via e-mail, em formato *word* para as educadoras e tive alguma dificuldade em obter as suas respostas. A resposta ao mesmo pela educadora cooperante A foi-me enviada via *WhatsApp*, em suporte fotográfico. A resposta do mesmo pela educadora cooperante B foi-me enviada via e-mail, em formato *word*.

A análise de conteúdo dos questionários foi baseada segundo três categorias: As concepções das educadoras cooperantes sobre o processo de adaptação da criança; O papel do educador enquanto gestor do currículo e a Organização e estratégias de planeamento para o processo de adaptação. A divisão por categorias permitiu-me sintetizar a informação presente nos questionários facilitando-me a análise da informação mais importante.

Após análise de conteúdo da informação recolhida “(...) a descrição dos processos e procedimentos de investigação deverá ser tão cuidada que permita a outros investigadores a interpretação e a comparação (...) dos dados produzidos. (Amado, 2014, p. 141) ou seja, a mesma deverá ser explícita e descrita de tal forma que quem lê entende, nitidamente, o que aconteceu.

Capítulo III - Caracterização e análise da minha intervenção nos contextos de estágio⁴

O presente capítulo diz respeito à descrição dos contextos de creche e JI onde realizei os estágios curriculares e à descrição e intervenção das notas de campo retiradas nos mesmos.

1 Caracterização do contexto de creche

1.1 A instituição

A instituição onde realizei o estágio em contexto de creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e irá ser identificada no presente relatório como instituição A. Situa-se no concelho do Montijo, junto da zona comercial do mesmo e iniciou atividade em 1981.

Segundo o Projeto Educativo (2014/2018, p. 5) tem como objetivo principal “(...) apoiar as famílias, sobretudo as mais carenciadas, na educação das suas crianças e na sua organização familiar, permitindo a conciliação da vida profissional dos pais com um correto acompanhamento dos filhos.”. Tem as valências de creche e JI e o horário de funcionamento é das 07:30h às 19:00h.

1.2 A educadora

A educadora cooperante com quem realizei o estágio irá ser identificada como educadora A. É licenciada em educação de infância pelo Instituto Jean Piaget há catorze anos e exerce funções como educadora de infância na instituição A, desde o término do seu curso.

A educadora cooperante refere que baseia a sua prática no modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e na metodologia de Trabalho por Projeto, pois considera serem as perspetivas mais adequadas para o trabalho com as crianças e também porque são o modelo e a metodologia que toda a instituição segue.

⁴ A descrição dos contextos é baseada nas descrições do dossier de estágio I e nas reflexões cooperadas do estágio II

Segundo a educadora cooperante o seu trabalho, baseado no MEM, passava muito pela utilização dos mapas e pelo desenvolvimento das aprendizagens através da participação ativa das crianças defendendo que,

É no envolvimento e na organização contruídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem). (Niza, 2007, p. 127)

O trabalho baseado na metodologia de Trabalho por Projeto surge através dos interesses das crianças e do que estas procuram descobrir e saber, segundo as etapas do planeamento, desenvolvimento, divulgação e avaliação dos projetos em sala. Para realizar esta avaliação a educadora procura saber junto de cada criança o que esta aprendeu com a realização do seu projeto. Durante a realização dos dois momentos de estágio não observei a realização de nenhum projeto.

A educadora tinha um horário de cinco horas e meia letivas, das 09:30h às 12:30h, das 13:30h às 14:30h, das 15:00h às 16:00h e das 17:00h às 17:30h. Uma hora de pausa para almoço, das 12:30h às 13:30h. E uma hora e meia de hora indireta, das 14:30h às 15:00h e das 16:00h às 17:00h. As horas indiretas serviam para planear e preparar todo o trabalho que iria ser desenvolvido na sala e na instituição.

1.3 O grupo

O grupo com que realizei o estágio foi o grupo da sala verde, uma das salas parque da instituição, este era constituído por dezassete crianças, seis meninas e onze meninos e era um grupo transversal com idades entre os 22 meses e os 34 meses.

Era um grupo, em geral, bastante alegre, sociável e interessado. Apesar de requererem muita atenção e afetos por parte dos adultos, estes já se mostravam bastante autónomos e conhecedores de si, como reconhecerem as suas fotografias, os seus

pertences, por exemplo, sapatos ou a chucha e o lugar onde se sentavam à mesa. Observei ainda que algumas crianças também já reconheciam o que era dos outros.

Segundo Post e Hohmann (2011, p. 38),

Através de acções com objectos e interacções com adultos em quem confiam, bebés e crianças mais novas começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros (...) Com esta consciência física de si próprio emerge o sentido do *self* como um actor e criador independente (...)

O grupo mostrava, ainda, dificuldade ao nível do partilhar e do estar em grupo. Em relação às brincadeiras ainda se isolavam muito e na partilha de brinquedos ainda era muito difícil aceitarem partilhar um brinquedo. Porém a educadora incentivava-os à partilha e a brincarem em conjunto e tal como Goldschimied e Jackson (2006, p. 131) referem “O ritmo com que cada criança avança (...) tem conexões claras com o modo com que seus adultos próximos percebem seu progresso e com a qualidade da sua relação com eles.”

1.4 A equipa

A equipa pedagógica era constituída pela educadora A, pela auxiliar de sala, e pela auxiliar de apoio, que era simultaneamente auxiliar na sala parque, laranja. Ambas, as auxiliares, tinham quase dezasseis anos de serviço na instituição.

O trabalho realizado em equipa era bastante cooperado e toda a equipa participava e realizava todo o tipo de tarefas e atividades, ou seja, e tal como a educadora A comentou, apesar de existirem hierarquias dentro da sala, não existiam diferenças no trabalho desenvolvido pelos membros da equipa pois tanto a educadora ajudava a mudar as fraldas como uma auxiliar podia dinamizar momentos com o grupo.

Entre equipa pedagógica, não se realizavam reuniões formais, contudo tudo o que é pensado pela educadora é, também, discutido entre equipa, durante conversas informais.

Percebi também que a educadora dava oportunidade às auxiliares de sugerirem ideias de trabalhos e sugestões de melhoramento da prática.

1.5 O trabalho com as famílias

O trabalho com as famílias era um trabalho cooperado e de parceira, com bastante troca de informações e apoio mútuo. Na prática da educadora, as famílias são livres de participar nas atividades com as crianças na sala e está disponível para a marcação dessas atividades. Também é possível que as famílias passem apenas um pouco do dia e conheçam a rotina e o trabalho que é realizado na instituição e na sala.

As famílias mostravam interesse no trabalho de parceira e partilhavam algumas das informações necessárias com a educadora sobre a criança, como por exemplo, avisavam a educadora se a criança passou mal a noite ou se era necessária a administração de algum medicamento.

O/A educador/a recolhe, ainda, informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença e da participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades da sala (...) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 14)

As famílias mostram-se também disponíveis a ajudar no trabalho realizado na sala e instituição, por exemplo, na reunião em que assisti, falou-se sobre uma visita de estudo a Lisboa e uma mãe mostrou-se muito preocupada sobre a segurança das crianças, durante a viagem, em relação ao irem sentadas sem cadeira no autocarro e deu a ideia de alugarem um autocarro com cadeirinhas, incorporadas nos bancos. A coordenadora, que também assistia à reunião, afirmou desconhecer a existência desses mesmos autocarros. No dia seguinte à reunião, a mãe enviou um *e-mail* à educadora com as informações e preços sobre o assunto.

A educadora cooperante organiza três reuniões de pais, ao logo do ano letivo, onde explicita o trabalho realizado na sala e na instituição, o que planeia fazer durante o ano

letivo, quais as suas intencionalidades educativas e realiza uma atividade/jogo, com os pais, que posteriormente possa ser realizada/o pelas crianças também, em sala.

Os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil são muitos: Pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças. (...) As crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tao envolvidos quer em casa quer no centro infantil. (Post & Hohmann, 2011, p. 352)

A educadora recorre ao suporte fotográfico, para mostrar às famílias o que as suas crianças fazem no dia-a-dia da instituição.

1.6 A rotina

A rotina da sala estava organizada da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Momento de manta;
- Momento de exploração das áreas/espço exterior;
- Momento de higiene;
- Almoço;
- Momento de higiene;
- Sesta;
- Momento de higiene;
- Lanche;
- Momento de higiene;
- Momento de exploração das áreas/espço exterior e Regresso às famílias.

No presente relatório vou abordar e descrever apenas os momentos de acolhimento, almoço e lanche pois foram os que tiveram maior influência relativamente ao tema de estudo.

O **acolhimento** decorria entre as 07:30h e as 10:00h, numa das salas parque. Este nem sempre era feito na mesma sala pois dependia do horário da auxiliar da sala que estava presente nesse momento. Quando a auxiliar entrava às 7:30h este era feito na sala verde. Quando a mesma entrava às 10:00h, o acolhimento era feito na sala laranja, com a auxiliar dessa sala.

As crianças e as suas famílias eram recebidas à porta da sala. Eram dados os bons dias e a auxiliar perguntava às famílias como tinha corrido a noite da criança, se tinha dormido bem ou se tinha acontecido alguma coisa. As famílias informavam a auxiliar de eventuais acontecimentos e essas informações eram registadas no caderno de recados da sala e eram dadas oralmente à educadora quando a mesma chegava.

Durante este período de tempo as crianças viam desenhos animados ou ouviam música na televisão até a educadora chegar.

Se o grupo fizesse o acolhimento na sala verde a auxiliar permitia que estes explorassem o espaço interior da sala, apesar de também ter a televisão ligada. A mesma comentou que eles eram livres de escolher o que queriam brincar. Contudo quando a educadora chegava a rotina de sentar na manta e cantar as músicas mantinha-se. Nesse momento as crianças que chegavam, entravam na sala, davam um beijinho à educadora cooperante, à auxiliar e a mim enquanto estive no contexto e sentavam-se na roda junto do restante grupo. Na minha opinião, neste momento o acolhimento era desvalorizado visto que não era dada uma atenção individualizada à chegada da criança nem havia tanta partilha de informação entre famílias e equipas dado que já se tinha iniciado um novo momento da rotina.

Quando a educadora chegava, levava o grupo para a sua sala, se o acolhimento fosse feito na sala laranja. Todos se sentavam na manta, para darem os bons dias e cantarem uma música alusiva ao bom dia e outra aos dias da semana.

A **hora de almoço** era por volta das 11:30h. A refeição era composta por sopa, segundo prato, alternando os dias com peixe e carne, de seguida fruta ou gelatina e depois a água. Neste momento a educadora tentava que as crianças fossem autónomas ao deixá-las comerem sozinhas.

Um aspeto, da prática da educadora, neste momento, com que não me identifiquei foi o facto de a educadora não permitir que as crianças comessem com as mãos pois na

minha opinião estas encontravam-se na fase sensório-motora e as mãos eram um meio de exploração e conhecimento que as crianças possam usar e como referem Gonzalez-Mena e Eyer, (2014, p.119) “À medida que os bebês aumentam sua habilidade de se movimentarem pelo ambiente, o tato vai lhes conferindo mais e mais informações a respeito do mundo.”, para poderem conhecer e sentir texturas novas é importante que os adultos permitam essa exploração. Porém não conversei com a educadora sobre este aspeto, mas percebi, pelos comentários que fazia durante a refeição, que só deixava comerem com a mão os alimentos que são regularmente comidos assim, como o pão, para todos os outros era obrigatório utilizar a colher.

A **hora do lanche** era por volta das 15:00h. Era constituído por iogurte ou papa e pão com manteiga ou queijo. Os lanches iam alternando todos os dias por iogurte ou papa. A prática da educadora mantinha-se a mesma da hora de almoço.

De acordo com o eu observei, penso que a rotina se assemelha mais a um cumprimento de horários pois as transições da rotina eram sempre realizadas nas mesmas horas, não sendo respeitadas as necessidades e interesses de cada criança. Por exemplo, a hora de almoço era igual para todas as crianças mesmo que umas tivessem tomado o pequeno-almoço mais cedo que outras.

O facto de não haver um momento de lanche/reforço na parte da manhã também me leva a crer que não era dada uma atenção individualizada visto que haviam crianças que chegavam à instituição às 07:30h com o pequeno-almoço tomado e só voltavam a comer por volta das 11:30h. Quando questionei a educadora A sobre esta questão a mesma comentou que se dessem um pequeno lanche a meio da manhã depois as crianças não comiam à hora do almoço.

2 Contextualização do contexto em Jardim-de-infância

2.1 A instituição

A instituição onde realizei o estágio em contexto de JI era um colégio privado, com as valências de creche, JI, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Esta será designada como instituição B.

A mesma foi construída de raiz e inaugurada em 1992 com o objetivo referido no seu Projeto Educativo (2017/2020, p. 6), de “promover o pleno desenvolvimento do Aluno ao longo dos diversos estádios da sua vida, numa permanente articulação das atividades escolares com a Família, com a Comunidade e com o mundo exterior.”.

A instituição rege-se pelo modelo MEM, pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e pela metodologia do Trabalho por Projeto.

2.2 A educadora

A educadora cooperante com quem realizei o estágio em JI será identificada como educadora B. É licenciada em educação de infância pelo Instituto Jean Piaget há cerca de trinta anos e exerce funções como educadora de infância na instituição B, há vinte e cinco. A mesma baseia a sua prática de acordo com o modelo MEM, dado ser o modelo que a instituição preconiza.

O horário da educadora era de cinco horas letivas no horário, das 09:00h às 16:00h com uma interrupção para a hora de almoço, das 13:00h às 14:00h. A educadora tinha também uma hora ao final de cada terça-feira para atendimento às famílias e preparação e planeamento do trabalho a desenvolver. A mesma comentou que a hora não letiva de terça-feira é bastante limitada tanto para atendimento às famílias pois nem todos os familiares têm essa disponibilidade, como para o planeamento do trabalho a desenvolver dado que uma hora é muito pouco para planear uma semana inteira e por isso muitas vezes necessita de ocupar o seu tempo livre e pessoal para o planear ou, quando existe momento da sesta na rotina do grupo, planeia-o nessa altura em conjunto com a auxiliar.

A relação com o grupo baseia-se bastante na relação afetiva visto que a mesma refere que para conquistar a confiança das crianças temos que estar disponíveis e presentes para as mesmas e de acordo com o que observei, a educadora tinha uma ótima relação com as crianças.

2.3 O grupo

O grupo de crianças era constituído por dezassete crianças, oito meninas e nove meninos. Era um grupo bastante interessado nas propostas da equipa e que trazia propostas de casa para realizar na sala.

As áreas mais exploradas eram as áreas da ciência e matemática e dramatização/casinha visto que a exploração nas restantes áreas era realizada quando a educadora propunha.

O grupo era bastante desafiador, como comentava a educadora B, em relação às regras de sala dado que tinham de ser alertados muitas vezes relativamente ao correr dentro da sala, falar baixo e arrumar os materiais. A educadora B comentava várias vezes, nas reuniões de reflexão em equipa, para recorrermos à assertividade nestes momentos dado que o grupo teria de perceber que para convivermos num ambiente calmo e rico em oportunidades temos de cumprir regras, isto era desenvolvido dado que para vivermos em sociedade há regras implícitas que têm de ser cumpridas, desenvolvendo assim a área de Formação Pessoal e Social de cada criança.

As crianças do grupo mostravam alguma agitação no sentido de não permanecerem calmas, muito tempo, na mesma brincadeira ou área, este aspeto gerava algum desconforto à educadora que tentava mantê-las ocupadas com atividades propostas para que estas desenvolvem-se a concentração. De acordo com o que observei, a “agitação” era nítida, contudo infiro que fosse pela falta de tempo que o grupo tinha para brincar espontaneamente devido ao horário/rotina sobrecarregada que a instituição implementava no currículo. O grupo brincava no intervalo de atividades curriculares e extracurriculares quando o tempo de duração deste o permitia. Sinto que o brincar era pouco utilizado e era dado pouco tempo para o fazer.

2.4 A equipa

A equipa de sala é constituída pela educadora B e por uma auxiliar. A auxiliar é formada na área da animação sociocultural e tinha dois anos de trabalho no colégio. O trabalho em equipa era bastante cooperado e organizado. A equipa reunia regularmente durante a semana para planear os dias seguintes e aferir alguns assuntos relacionados com a rotina ou com o grupo, como por exemplo a assertividade da equipa no comportamento/desenvolvimento de algumas crianças e a avaliação de cada uma.

Reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças: educador/a, auxiliar de ação educativa (...) Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 29)

Apesar de muito trabalho ser feito pela educadora fora das horas letivas, esta integrava e mantinha a auxiliar informada sobre as suas ideias e práticas desenvolvendo assim um trabalho conjunto para promover o desenvolvimento e bem-estar do grupo. Penso que este seja um excelente trabalho em equipa e uma boa prática para o bom funcionamento da vida do grupo.

Ao longo do estágio notei também que a auxiliar procura ter feedback por parte da educadora sobre a sua prática de forma a melhorá-la. Esta mostrava ter conhecimento pedagógico e um olhar crítico sobre o grupo, por exemplo, ao comentar que uma criança já conseguia fazer algo que até então não fazia ou perceber que uma criança precisa de ser desafiada numa dada competência para que a desenvolva e aperfeiçoe. Considero este um ponto positivo a ser realçado visto que demonstra ter intencionalidades educativas na sua prática.

Durante todo o estágio senti fazer parte da equipa pois integram-me em todos os momentos, do trabalho, como reuniões ou na rotina. Mostraram-se sempre disponíveis para me esclarecer dúvidas e apoiar na minha intervenção, dando sugestões para melhorá-la e desafiando a fazer mais e melhor.

2.5 O trabalho com as famílias

O trabalho com as famílias era cooperado. Existia uma partilha mútua de informações sobre as crianças. As famílias podiam também participar na vida da sala, planeando com a educadora, momentos para dinamizarem com o grupo. Durante o primeiro momento de estágio pude assistir a uma hora do conto dinamizado por uma mãe e a uma sessão de magia dinamizado por um pai, no dia de anos da sua filha.

A educadora dinamizava, ainda, três reuniões durante o ano letivo para partilhar, com as famílias, o trabalho desenvolvido com as crianças, na sala e na instituição.

No colégio era utilizada a aplicação *ChildDiary* que permitia às educadoras partilharem, em tempo real, o trabalho desenvolvido na sala, desde como correram os momentos da rotina ou o próprio dia, como também informações/declarações que precisavam de ser assinadas pelas famílias, por exemplo para uma visita de estudo.

A educadora comentou que esta aplicação facilitava bastante o trabalho de reflexão dado que ao partilhar o trabalho desenvolvido e ao receber o feedback dos pais sobre o mesmo consegue perceber o que correu bem e o que podia melhorar na sua prática. Esta facilitava também na organização de informação dado que os documentos/fotografias ficavam guardadas com a data, momento e nome da criança/grupo.

2.6 A rotina

Apesar de a educadora cooperante referir que seguia o modelo MEM a rotina não estava organizada segundo os princípios do modelo.

A rotina da sala vermelha estava organizada da seguinte forma:

- Acolhimento;
- Reunião em conselho;
- Aula de atividades curriculares (Inglês, Informática, Educação Musical, Educação física ou Natação);
- Merenda da manhã;
- Momento de Atividades/Projetos;
- Momento de higiene;
- Almoço;
- Momento de higiene;
- Sesta;
- Momentos de higiene;
- Lanche;
- Momento de brincadeira espontânea e regresso às famílias;

O **acolhimento** das crianças da creche e JI, era feito na sala azul por uma auxiliar de educação, às 07:30h. Às 08:00h, as crianças de JI iam para o espaço lúdico e o

acolhimento dava-se nesse espaço por uma auxiliar da mesma valência, (nem sempre era a auxiliar da sala vermelha devido aos horários rotativos) até à chegada das educadoras.

Às 09:00h, a educadora ia buscar o grupo e levava-o para a sala, neste momento realizavam-se as tarefas como: a marcação dos mapas das presenças, do tempo e a atualização da data no calendário. A marcação dos mesmos era feita pelas crianças, cada uma marcava a sua presença e a criança responsável pelo mapa do tempo realizava a sua tarefa.

Durante este período iam chegando as crianças do grupo que não tinham chegado entre as 07:30h e as 09:00h. A educadora recebia as crianças com muito afeto, dando abraços e beijinhos, dizendo bom dia e perguntando se estava tudo bem. De seguida conversava com os familiares tentando perceber se estava tudo bem ou se havia algo que tinha acontecido em casa que as famílias quisessem partilhar, por exemplo, uma menina contou à educadora que na noite anterior tinha dormido sozinha no seu quarto e um menino partilhou que tinha dormido sem fralda durante a noite. Nestes momentos de partilha a educadora ficava contente com a novidade dando-lhe os parabéns pela nova conquista e incentivava-os a continuar assim.

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (...) ou em momentos planeados (...) Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28)

A **hora do almoço** decorria no refeitório, por volta das 12:00h. A refeição era constituída por sopa, depois o segundo prato de carne ou peixe e de seguida a fruta, durante a mesma o grupo bebia água para acompanhar a comida. Cada criança podia

repetir cada prato, se assim o desejasse. As crianças tinham lugares marcados pelo que assim que chegavam ao refeitório, dirigiam-se ao seu lugar e sentavam-se.

Neste momento da rotina existiam três crianças que tinham a tarefa de distribuir a fruta e por isso, quando terminavam a sua refeição, iam distribuí-la, aos amigos.

O **momento do lanche** era feito novamente no refeitório, por volta das 15:30h. O processo de chegada ao refeitório era o mesmo do almoço, cada criança dirigia-se ao seu lugar e sentava-se. O lanche era constituído por pão e leite ou iogurte, o pão podia ser com manteiga, com queijo, com fiambre ou queijo fresco (esporadicamente havia essa opção) e o leite podia ser natural ou com cevada, em relação ao iogurte era dada alguma atenção aos sabores que cada criança preferia tal como às crianças que não bebiam leite, era dado iogurte. Os lanches eram diferentes de dia para dia para que cada criança tivesse uma alimentação diversificada.

A educadora referiu que a rotina estava dependente dos horários das atividades curriculares pois por exemplo à quinta-feira, visto que era o dia da natação, o momento de exploração das áreas e realização das atividades/projeto não acontecia, porém observei que a educadora tentava que cada criança tivesse o seu papel na rotina. Nos outros dias da semana, ainda que não houvesse tantos momentos da rotina suprimidos, o tempo de transição entre as atividades curriculares e o momento de atividades e projetos prejudicava na possibilidade de se desenvolverem projetos dado que o cumprimento do horário prevalecia perante os interesses das crianças nesse mesmo momento. Na minha opinião esta prática não vai ao encontro do que é defendido pelo modelo MEM dada a importância que a rotina tem nos princípios do mesmo.

3 Descrição e intervenção

Este ponto tem como finalidade a descrição e análise das notas de campo realizadas através das observações e intervenções feitas nos contextos de estágio e a fundamentação das mesmas segundo o enquadramento teórico.

Devido à temática do estudo, as minhas intervenções não foram planificadas, foram acontecendo em diferentes momentos da rotina, de forma a responder às necessidades das crianças em adaptação.

A observação, as conversas informais com as educadoras e a minha motivação contribuíram para uma melhor compreensão da importância do papel do educador de infância no processo de adaptação quer no momento de chegada da criança ao contexto educativo quer nos diferentes momentos da rotina.

3.1 Intervenção em Creche

a) Chegada da criança A

Intervenientes: Educadora A, criança A, auxiliar da sala laranja

Data: 17 de outubro de 2017

Momento: Acolhimento na sala laranja

Descrição:

(Recebido pela Auxiliar da sala Laranja, na sala laranja)

- A Criança A chegou a chorar e ficou a chamar pela mãe após esta sair;
- Auxiliar pegou-a ao colo e ficou com ela até a educadora chegar;
- Auxiliar comenta que quem a deveria receber era a educadora pois é o seu primeiro dia;
- Educadora A chega e leva-a ao colo para a sala verde;
- Criança A observa a sala, vai até à janela e fica lá até ao momento da manta.

(Momento da manta – Sala Verde)

- Educadora A apresenta A ao grupo, explica-lhe que neste momento ficamos todos sentados a cantar músicas e a dar os bons dias;
- Deixa-a ficar com a chucha, mas avisa-a que “é só hoje”;

- Criança A fica sentada por pouco tempo, levanta-se e vai para a área das construções;
- Educadora A chama-a para ela voltar a sentar-se, ela não o faz;
- Educadora A vai buscá-la e senta-a ao seu colo.

A **nota de campo a)** refere-se à chegada da criança A ao grupo da sala verde. O acolhimento estava a ser feito na sala laranja com a auxiliar da mesma que recebeu a criança apenas com o aviso de que ia chegar uma criança nova. A criança chegou ao colo da mãe que cumprimentou quem estava na sala laranja e entregou a criança A à auxiliar. A criança ficou a chorar e a chamar pela mãe. Esta comentou que o acolhimento desta criança deveria ter sido feito por um membro da equipa da sala verde visto ser o seu primeiro dia.

Neste momento percebi que o processo de adaptação da criança não tinha sido planeado da melhor forma dado que não houve a preocupação da educadora cooperante de receber a criança e a sua família no espaço que esta ia vivenciar o seu dia-a-dia nem com um membro da própria equipa de sala pois como Oliveira (2018, pp. 69-70) refere,

(...) cabe ao professor se preparar não apenas para acolher a criança, como também sua família, seja na creche, seja na pré-escola, de modo a possibilitar que as famílias tenham suas inseguranças, medos e ansiedade controladas, pois, quando a família não conseguem lidar com esses sentimentos, os mesmos podem influenciar a criança, prejudicar e trazer complicações para sua adaptação à instituição.

Após a educadora chegar, a auxiliar da sala laranja voltou a repetir o comentário dirigindo-se à educadora, a mesma mostrou compreensão, mas referiu que não iria entrar mais cedo só para receber a criança. De seguida levou o grupo para a sala verde, reuniu na manta e apresentou, brevemente, a sala e o grupo à criança A, explicou-lhe o que acontecia no momento de manta e que depois ela iria brincar com amigos novos.

(...) o papel do professor nesse momento de adaptação é estimular desde o primeiro dia a comunicação entre as crianças, contato da criança com

objetos de sala de aula, conhecimento do espaço em que irá passar a maior parte do seu tempo, entre outros fatores para a contribuição significativa para a construção da identidade da criança. (Campos, 2018, p. 166)

A criança mostrou-se apática por algum tempo, junto do grupo, mas depois levantou-se e foi explorar a área das construções. A educadora foi buscá-la referindo que naquele momento as crianças ficam juntas na manta e só depois podem levantar-se para ir brincar. Posteriormente, ao momento da manta, o grande grupo foi brincar e a criança A ficou a observar sem interagir com o grupo.

Penso que mesmo com a apresentação ao grupo e à sala a criança A necessitava de mais atenção e apoio visto que se mostrou pouco confortável em interagir com o grupo e em explorar as diversas áreas. Na minha opinião penso que a educadora poderia ter interagido com a mesma e ter integrado A nos grupos que estavam nas áreas para que A criasse ligação não só com a educadora, mas também com as crianças do grupo. Esta perspectiva vai ao encontro da resposta da educadora A ao inquérito em que refere que “É importantíssimo o educador transmitir uma imagem de afabilidade e segurança à criança, para que esta se sinta segura e aos poucos ir ganhando confiança.”, no entanto a sua prática e atitude não esteve em consonância com as suas conceções pedagógicas.

b) As refeições da Criança A

Apresento de seguida um conjunto de três notas de campo que se referem a uma sequência de observações da criança A, durante três dias seguidos.

Intervenientes: Educadora A, criança A

Data: 26 de setembro de 2018

Momento: Almoço

Descrição:

- Criança A comeu o segundo prato sozinha;
- Educadora A felicitou-a pela sua atitude.

Data: 27 de setembro de 2018

Momento: Almoço

Descrição:

- Criança A não começa a comer sozinha;
- Equipe e eu tentamos ajudar, mas a criança recusa;
- Educadora A avisa A que se não começar a comer a sopa também não come mais nada;

(Passado algum tempo)

- Criança A continua sem comer;
- Educadora A tira-lhe o prato da sopa da frente e comenta que este será o seu lanche.

Data: 28 de setembro de 2018

Momento: Almoço

Descrição:

- Criança A não começa a comer;
- Educadora A comenta que se ele não começa a comer também não come o resto (as batatas fritas e o gelado);
- Criança A começa a chorar;
- Educadora A agarra no gelado e começa a comê-lo em frente à criança A e reforça que agora não há gelado para ninguém.

(Passado algum tempo)

- Tentei ajudar A e percebi que esta comia a sopa aos bocadinhos porque esta tinha fios de legumes;
- Disse-lhe para ir olhando para a colher e se encontrasse fios me avisasse pois eu ia tentar não os apanhar com a colher;
- Criança A comeu metade da sopa.

As notas de campo referidas em **b)** dizem respeito à observação do momento do almoço da criança A durante os três últimos dias, da primeira semana, do segundo

momento de estágio. Estas notas de campo surgiram devido à criança A se recusar a comer.

Nos primeiros dois dias decidi não intervir depois de a criança recusar a ajuda para comer a sopa, dado que no primeiro dia a criança comeu o segundo prato, pensei que talvez a criança não gostasse da sopa. E como no segundo dia a educadora lhe tirou o prato da sopa, não tive oportunidade para intervir.

No terceiro dia como a criança A voltou a recusar comer a sopa resolvi intervir e perceber o que se passava para a criança não comer. Quando me sentei junto da criança A perguntei-lhe se a podia ajudar, a mesma voltou a recusar e então disse-lhe que ficaria junto dela desde que a mesma comesse sozinha. Neste momento percebi que a criança “sugava” a sopa da colher porque apesar de estar triturada, tinha fios de legumes que a criança não queria comer. Ao perguntar à criança se não gostava dos fios que a sopa tinha dei-lhe oportunidade de me dizer o porquê de não estar a comer a sopa e assim criar uma estratégia para a poder ajudar. Combinei com a mesma que iria desviar os fios com a colher e assim poderia comer a sopa. A criança aceitou a minha ajuda e comeu cerca de metade da sopa.

Tal como referem Silva et al. (2016, p. 99) “- *Observar os comportamento de cada criança* - Estar atento/a a sinais de ansiedade da criança para a confortar, explicar a rotina diária (...) são aspetos que podem facilitar essa integração. (...) Trata-se de encontrar os meios para que a criança se sinta mais segura e aceite (...)”

O facto de ter conseguido ajudar a criança a começar a comer a sopa foi uma conquista não só para A, mas para mim também. Percebi que a partir de uma observação atenta e cuidada consegui entender o problema da criança A e arranjar em conjunto com a mesma, uma solução. Segundo Oliveira-Formosinho (2007 cit. por Cardoso, 2013, p. 15) “Temos uma obrigação cívica de incorporar as crianças em contextos que as respeitam, se queremos concretizar o seu direito a serem felizes, descontraídas, abertas, recetivas e autoconfiantes.”

Neste âmbito o papel do educador passa pelo apoio a cada criança e na compreensão das suas dificuldades, o que implica a gestão de um currículo que atenda às necessidades de cada criança, tendo em conta a individualidade de cada uma e tal como refere Rapoport (2005 cit. por Campos, 2018, p.169) “A qualidade dos cuidados depende em grande parte da habilidade de as profissionais prestarem atenção em cada um e levarem em conta as

reações individuais das crianças.” visto no período de adaptação o apoio e a disponibilidade às crianças deve ser uma prioridade.

c) Criança A no espaço exterior

Intervenientes: Criança A, estagiária Magda

Data: 27 de setembro de 2018

Momento: Exploração do espaço exterior

Descrição:

Criança A raramente brinca com os amigos no espaço exterior. Senta-se perto dos adultos ou brinca sozinho.

Insisto para ele brincar com os amigos. Vou com ele até aos grupinhos de amigos, ele fica, mas passado pouco tempo, regressa.

O facto de ser a criança que estava em processo de adaptação na nota de campo a) também influenciou a que minha observação fosse mais atenta. Esta ainda não brincava com o grande grupo e andava maioritariamente do tempo de exploração apenas a observar, inclusive na exploração do espaço exterior a criança A ficava sentada no banco do jardim e só com a intervenção de algum membro da equipa é que a mesma saía.

Referindo Leavers (1994b cit. por Portugal e Leavers, 2018, pp. 24-29) sobre a implicação da criança a uma atividade, infiro que à criança A se atribui-se o nível 1 de implicação “Muito baixo – Ausência de atividade” dado que este se caracteriza pela ausência do seu interesse na participação das atividades, na socialização e na concentração da criança.

Relativamente à falta de interesse da criança ao nível da socialização, Portugal e Leavers (2018, p. 38) referem que,

Para além do desenvolvimento de um sentido de identidade e de autoestima positiva, é necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, o que tem a ver com a sua competência social, com a capacidade de ligação a outros, (...) permitindo o desenvolvimento de empatia e comportamentos de cooperação.

Com a reflexão sobre esta observação concluí que provavelmente a criança ainda se encontrava em processo de adaptação este ano e devido à atitude da educadora penso que o processo não estava a ser objeto de preocupação, nem facilitado e apoiante. Segundo a sua resposta ao inquérito a mesma responde que quando surgem dificuldades no processo de adaptação sua estratégia é “Continuar a ajudar a criança a sentir-se segura, apoiando-a nos diversos momentos da rotina.”, no entanto do que observei na prática da educadora A, a mesma não apoiava a criança A a integrar-se e a criar relação com as outras crianças.

Segundo Zabalza (1998, p. 51),

(...) a atenção à dimensão emocional implica a ruptura de formalismos excessivos e exige uma grande flexibilidade nas estruturas de funcionamento. Requer também que sejam criadas oportunidades de expressão emotiva (de maneira que as crianças, mediante diversos mecanismos expressivos, vão reconhecendo cada vez mais as suas emoções e sendo capazes de controlá-las gradativamente).

d) Chegada da Criança B

Intervenientes: Educadora A, criança B

Data: 01 de outubro de 2018

Momento: Acolhimento

Descrição:

- Criança B chegou calma, mas começou a chorar quando a mãe se despediu;
- Educadora A explicou-lhe que a mãe ia trabalhar, mas voltava depois do almoço;
- Criança B não parou de chorar e começou a gritar pela mãe;

(Passado algum tempo)

- A mãe disse que a levava para casa, mas que “amanhã” ela teria de ficar;
- Educadora alertou-a para não o fazer pois a criança B iria chorar todos os dias até a mãe a levar para casa;
- A mãe compreendeu;
- Educadora abraçou-a e tentou acalmá-la, mas a criança B continuou a chorar, tendo a mãe que sair deixando-a a chorar;
- Educadora sentou-a junto ao grupo no momento da manta;
- Criança B continuou a chorar;
- Educadora A mostrou pouca paciência pedindo-lhe para se calar, pois ninguém lhe estava a fazer mal e a mãe iria voltar.

A **nota de campo d)** ocorreu durante o processo de adaptação da criança B. A educadora combinou com a mãe da criança B que a primeira semana de integração seria organizada de forma a que a criança tivesse uma permanência gradual ao longos dos dias na instituição. Nos dois primeiros dias B ficou, na creche, até à hora de almoço e foi almoçar a casa, no terceiro e quarto dia almoçou na instituição mas depois foi para casa e como no quinto dia a educadora não ia estar presente, planeou com a mãe que a criança iria começar a dormir a sesta na instituição apenas na semana seguinte para que a educadora pudesse estar presente desde inicio nessa nova etapa.

De acordo com Silva et al. (2016, p. 98) “Esta transição ,merece uma atenção muito especial por parte do educador e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características.”

Neste âmbito, e de acordo com a resposta da educadora A ao inquérito por questionário “Para que esta [a adaptação] resulte, educadora e família devem trabalhar em equipa, nunca esquecendo que o mais importante é a criança.” considero que a

educadora teve como intenção pedagógica criar um ambiente seguro e propício a um processo fácil de adaptação, trabalhando em conjunto com a família. Esta prática foi observada por mim, dado o planeamento da primeira semana da criança B.

Segundo Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (1998, p. 49) “O período de adaptação pode ser cuidadosamente planejado para promover a confiança e o conhecimento mútuos, favorecendo o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças, as famílias e os educadores.”, o que aconteceu por parte da educadora A.

No primeiro dia houve ainda a preocupação por parte da educadora de aconselhar a mãe a não ceder ao pedido da criança para ir para casa, ainda que fosse compreensível visto que estava num ambiente desconhecido, se a mãe a levasse para casa esta não iria conhecer o espaço, o grupo e a rotina o que não facilitaria o processo de adaptação. A educadora respeitou ainda o seu espaço e tempo para se ambientar a este novo contexto da sua vida dado que quando a educadora sugeriu à criança para participar ativamente no momento da manta, cantando músicas e preenchendo o mapa das presenças a mesma recusou-se a fazê-lo e a educadora não insistiu.

Campos (2018, p. 17) considera que “(...) acolher bem as crianças, procurando fazer com que a adaptação destas, seja o menos dolorosa e demorada possível, usando da paciência, compreensão e carinho que lhes podem oferecer, mas lembrando de que sempre o tempo da criança deve ser respeitado.”, apesar de ter havido preocupação no momento da despedida, o que não tinha observado no primeiro momento de estágio, considero que a educadora não teve a paciência e compreensão pelo que B estava a sentir. Na minha opinião poderia ter falado com a criança sobre o que esta estava a sentir mostrando empatia pela mesma.

e) Um comentário feliz

Intervenientes: Criança B, mãe da criança B, Estagiária Magda

Data: 02 de outubro de 2018

Momento: Momento de atividades

Descrição:

- Após finalizar a atividade de expressão artística, a criança B comentou que iria dizer à mãe que se tinha divertido muito naquele dia;
- Quando a mãe chegou, pedi à criança B que contasse à mãe o que me tinha dito;
- A criança contou com um grande sorriso e a mãe mostrou felicidade e abraçou-a, reforçando que a escola é um sítio para os meninos aprenderem e brincarem muito.

A **nota de campo e)** refere-se a um comentário feito pela criança B no segundo dia na instituição. Após finalizar o seu trabalho, no momento de atividades e projetos em que eu a estava a apoiar, a criança B comentou que iria dizer à mãe que se tinha divertido muito naquele dia. Quando o processo de adaptação é bem conseguido,

(...) a criança tem vontade de brincar mais, explorar mais o local onde está, e fica mais interessada nas atividades em sala, acompanha rotinas e com isso a criança acaba descobrindo suas habilidades e qualidades. (Campos, 2018, pp. 166-167)

Penso que o apoio e atenção individualizada dado à criança em adaptação é fundamental.

Tal como Oliveira (2011, p. 210),

Ao considerar preferências, desafetos, estados emocionais das crianças, o professor as auxilia a participar mais integralmente do processo de aprendizagem. Assim, a individualidade de cada uma é respeitada e a diferença entre elas é reconhecida como boa e desejável. (...) Não estabelece relações indiferenciadas com a criança, mas ajuda a superar sensações de abandono e a adquirir confiança.

Ao ter estado atenta, disponível e ao pé da criança B no momento em que realizava a atividade permitiu-me ouvir o que a criança disse e ter aproveitado a oportunidade para

falar com a criança B, criar relação com a mesma e com a sua família. Considero que estes momentos em que o adulto está atento e disponível à criança em geral e à criança em adaptação em particular, contribuem para a segurança e confiança que a criança necessita para se adaptar e se sentir parte do grupo.

3.2 Intervenção no Jardim-de-Infância

a) Chegada da criança C

Intervenientes: Educadora B e criança C

Data: 21 de março de 2018

Momento: Conselho

Descrição:

- Criança C chega a chorar ao colo da mãe;
- Mãe coloca-a no chão, esta permanece a chorar e deitou-se no chão a agitar os braços e as pernas e a chamar a mãe;
- Educadora não insiste com que ela participe no momento do conselho;
- Educadora deixou o momento de grande grupo e foi ter com a criança C para conversarem;
- Educadora não a forçou a participar no momento de grande grupo, deixou-a ficar a observar de longe e voltou para o conselho.

A **nota de campo a)** diz respeito a um momento de ansiedade vivenciado pela criança C durante o processo de adaptação. A criança tinha chegado à instituição há uma semana e a educadora tinha comentado que estava a ser complicado conquistar a sua confiança.

Educadores e crianças partilham muitos tipos de interacção. Mesmo que os educadores sejam os membros sénior mais experientes destas

interacções, procuram estruturar a sua relação com bebés e crianças pequenas como uma forma *de parceria*. O que significa envidar todos os esforços para criar um sentimento de controlo partilhado de molde a que a crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades. (Post & Hohmann, 2011, p. 73)

Neste momento observei que a educadora tinha uma prática baseada na paciência e empatia visto que respeitou o momento da criança, tentou aproximar-se com uma conversa breve e permitiu que a mesma se mantivesse apenas a observar fora do conselho e tal como a mesma refere no inquérito por questionário “O mais importante é estabelecerem uma boa relação afetiva com as crianças novas e com os pais.”.

Neste sentido, recorrendo a outra resposta do inquérito por questionário, da educadora B, a mesma refere ainda que “Não é fácil a separação, mas com a alguma atenção, carinho e integração nas rotinas e atividades a situação vai-se suavizando e as crianças vão conseguindo se adaptar.”

Folque e Bettencourt (2018, p. 136) referem ainda que,

Pela sua postura ética, o educador preocupa-se com o bem de todos numa busca de compreensão e ponderação cuidadora. É alguém que presta atenção ativa à vida dos outros, considerando os diversos pontos de vista, e assumindo-se como um auditor ativo, facilitador de comunicação.

Tendo em conta as observações que fiz durante o momento da nota de campo 7 considero que a atitude da educadora B foi respeitosa.

b) A importância da família no acolhimento

Intervenientes: Estagiária Magda, mãe da criança C, criança C e grupo de crianças

Data: 16 de abril de 2018

Momento: Acolhimento

Descrição:

- Criança C chegou a chorar ao colo da mãe;
- Convidei-a a entrar na sala e a ir marcar a sua presença, recusou agarrando-se ao pescoço da mãe;
- Convidei a mãe a entrar na sala, a mãe entrou, colocou a criança C no chão e ficou junto dela, ajudou-a na marcação da presença e ficou a interagir e a ajudar os outros meninos a preencherem outro instrumento regulador do grupo – a agenda;
- Mãe ajudou o grupo a fazer a sequência numérica com os cartões da agenda, despediu-se da criança C e saiu;
- Criança C ficou a interagir com o grupo sem chorar.

A **nota de campo b)** diz respeito a um momento que eu intervim no momento do acolhimento para facilitar a chegada da criança C. Esta estratégia não foi previamente planeada com a educadora B mas dado que eu estava a dinamizar o momento do acolhimento quando a criança C chegou com a sua mãe decidi intervir.

Como quando a criança C chegou não consegui que houvesse uma despedida calma com a sua mãe decidi pedir à mesma que participasse no preenchimento do mapa de presenças com a criança C, tanto a mãe como a criança aceitaram. Posteriormente a mãe interagiu com as crianças que se encontravam também a preencher os mapas e na minha opinião essa estratégia facilitou a interação entre a criança C e o pequeno grupo. De seguida a mãe despediu-se da criança C e saiu deixando-a calma e a interagir com as crianças.

Penso que esta estratégia tenha resultado visto que nos dias anteriores a criança ficava a chorar e a chamar pela mãe e tal como Rossetti-Ferreira, Vitória e Goulardins (1998, p. 49) referem “(...) a presença de um dos pais ou familiares é importante para a criança, pois lhe transmite segurança e lhe dá apoio para explorar e conhecer o novo ambiente.”.

No entanto esta estratégia não foi implementada mais vezes visto que a educadora defende que a despedida às famílias deve ser breve tal como é referido no Projeto Curricular de Sala (2017/2018, p. 6) como sugestão para as famílias no período de adaptação “Não prolongue as despedidas e recorde-lhe que voltará.” e como a mesma refere também no inquérito por questionário “Aconselho aos pais, não prolongarem muito tempo as despedidas no período da manhã, os pais têm que mostrar segurança, que estão felizes e vão tranquilos trabalhar.”

c) A chegada positiva da criança C

Intervenientes: Criança C

Data: 22 de maio de 2018

Momento: Conselho

Descrição:

Criança C entrou na sala de mão dada com o pai, despediu-se do mesmo, puxou uma cadeira e sentou-se a reunir em conselho.

A **nota de campo c)** diz respeito a uma observação feita por mim durante a chegada da criança C à sala. Entre a nota de campo 8 e 9 passaram dois meses.

Ainda que diversos autores de referência defendam que a adaptação não é um processo que tenha um fim, o processo vai se tornando, gradualmente, mais pacífico e calmo deixando de haver demonstrações de ansiedade e angústia por parte das crianças dado que começam a conhecer melhor o contexto e a habituar-se a ele com a participação no mesmo e como Rossetti-Ferreira e Amorim (2004, p. 11) referem “Espera-se que a criança gradualmente se habitue e acomode, ajustando-se ao novo ambiente e às novas relações.” Pelo que observei a criança C foi-se adaptando, levando o seu tempo. Neste dia foi o primeiro dia em que C entrou na sala sem sinais de ansiedade e em que mostrou entrar na rotina.

Capítulo IV - Considerações finais

O presente capítulo diz respeito às considerações finais. Neste capítulo faço uma reflexão sobre o meu percurso na realização deste projeto de investigação-ação, assim como das dificuldades sentidas na sua concretização e das aprendizagens retiradas da mesma.

O educador de infância tem um papel crucial no processo de adaptação das crianças, porque enquanto gestor do currículo é responsável pela organização e planeamento deste processo. Por ser um momento que pode gerar ansiedade e angústia a algumas crianças e famílias, deve ser pensado de forma a transmitir confiança e segurança. Para tal o educador terá de pensar, planificar e organizar o período de adaptação envolvendo a sua equipa de sala e as famílias, articulando com as perspetivas da instituição, as suas conceções e com as suas características pessoais.

Para concluir este relatório importa responder à questão de investigação enunciada no início deste trabalho: “Como potenciar a adaptação das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância?”.

Após a realização da pesquisa bibliográfica para o presente relatório e ao analisar e refletir sobre a informação recolhida percebi que o mais importante para facilitar o processo de adaptação das crianças aos contextos de educação de infância é a criação de uma relação afetiva segura entre o adulto e a criança que chega à instituição e de um ambiente que transmita confiança. É fundamental que o educador seja paciente, calmo e empático, de forma a compreender o estado emocional das crianças durante o processo de adaptação e conseguir arranjar estratégias como calendarizar previamente a chegada da criança e planear com as famílias o aumento gradual do tempo de permanência na instituição, pela criança. A importância dada às necessidades de cada criança, tendo em atenção a individualidade de cada uma, ao tentar perceber as características pessoais e culturais das crianças numa primeira abordagem com as famílias, é também um ponto fundamental na prática dos profissionais de educação. Este trabalho colaborativo baseado na confiança entre a família e o educador e os membros da equipa de sala é também importante no sentido de transmitir confiança à criança.

Quero realçar que, ainda que tenha sido um relatório que me deu muito gosto de realizar, sendo um tema do meu interesse surgiram algumas limitações e dificuldades.

O facto de ser um tema que é mais fácil de ser observado e vivenciado no início do ano letivo, foi uma limitação nos primeiros momentos de estágio. Apesar de no primeiro momento de estágio em creche houvesse uma criança em adaptação, criança A, nas dez semanas de estágio a criança faltou frequentemente, pelo que não me foi possível fazer uma observação e intervenção continuada. Só no segundo momento de estágio, em creche e JI, tive oportunidade de estar presente no início do ano letivo e presenciado a processos de criança em adaptação.

Outro aspeto que considero que me limitou na realização do relatório foi o de não ter analisado o projeto de sala em creche. Considero que o projeto de sala é um documento muito importante porque nele estão explicitadas as conceções do educador de infância e porque deverá estar explicitada, também, a forma como organiza os diferentes momentos da rotina e com que intencionalidades educativas. No 1º momento de estágio a educadora cooperante não tinha o projeto pedagógico terminado, por isso não me disponibilizou. No segundo momento já estava terminado, mas o mesmo não me foi disponibilizado.

A demora no envio da resposta ao inquérito por questionário por parte da educadora de creche foi também uma limitação na realização do capítulo III do presente relatório dado que sem as suas respostas não conseguia aceder às suas conceções sobre o tema e não poderia avançar na sua realização.

Não compreendi logo que intervenção não era sinónimo de planificação, o que me inquietou. Como não planificava intervenções, propostas, pensava que tinha de mudar de temática. Só depois percebi, em conversa com a orientadora do projeto e através de leituras, que nos contextos estamos sempre a intervir, e que eu ao responder às necessidades das crianças estou a fazê-lo. Considero que atender às necessidades da criança no momento em que surge alguma dificuldade, alguma necessidade, isso é intervir. O tema, na minha opinião, dificulta a realização de atividades propostas, vive muito das intervenções no momento. Exigiu de mim enquanto estagiária estar atenta, observar a reação das crianças, dos adultos, e intervir junto da criança de forma a apoiar de forma a transmitir a segurança e confiança que a criança necessita para se sentir bem, para aprender e desenvolver-se.

Visto o tema induzir a um carácter emocional e psicológico, por parte do educador capaz de compreender e apoiar as crianças no seu processo de adaptação, é, na minha

opinião, de maior necessidade saber estar presente e ser empático do que planejar atividades que podem ou não ir ao encontro do que a criança necessita.

Neste sentido não poderei deixar de concluir que todas as dificuldades foram, no entanto, aprendizagens pois tive de arranjar estratégias para as superar como, por exemplo, na construção do enquadramento teórico tive de pesquisar autores de referências e encontrar a informação que não encontrei nos projetos educativos e no projeto pedagógico da sala de creche.

O facto de a educadora A me ter permitido gerir o grupo durante grande parte do segundo momento de estágio, foi inicialmente uma dificuldade, no entanto, neste momento reflito que foi uma grande aprendizagem dado que tive de encontrar estratégias para organizar e gerir o grupo, controlar horários e ao mesmo tempo fazer registos de observações e notas para o presente relatório. Esta dificuldade surgiu porque estava envolvida na situação e não conseguia registar no momento. No entanto, assim que me era possível registava imediatamente, para que a informação não se perdesse.

Neste momento compreendi, a complexidade da profissão, não só no que diz respeito ao meu tema como também na organização e gestão do grupo e do ambiente educativo, na urgência do momento. Inicialmente deixei que o nervosismo e a timidez me limitassem na atuação e na intervenção, em alguns momentos da rotina, mas o facto de algumas vezes ser o único adulto presente na sala fez-me agir pensando que as necessidades do grupo dependiam de mim e não poderia deixar de atendê-las.

Em ambos os momentos de estágio consegui desmistificar a ideia de que o profissional de educação não consegue atender a tudo o que surge ao mesmo tempo. A ideia de perder algum momento importante por estar a atender a outro gerava em mim alguma frustração, contudo ao longo das observações da prática das educadoras e das intervenções realizadas por mim esse sentimento foi desaparecendo, também porque não há uma escala de importância para os momentos em que temos de agir pois todos são importantes e merecem a nossa atenção.

O facto de a educadora B me ter desafiado bastante durante o primeiro momento de estágio foi uma mais valia para mim e para a realização deste relatório dado que inicialmente a minha timidez era um obstáculo na relação com as famílias. A educadora implementou como estratégia ausentar-se da sala durante o momento do acolhimento para que eu fosse “obrigada” a geri-lo. Esta situação ajudou-me a desenvolver estratégias de

interação com as famílias pois não podia deixar as mesmas sem apoio nesse momento da rotina. A nível pessoal estes momentos ajudaram-me a superar mais uma vez, a timidez e a poder interagir de maneira confortável com as famílias, ajudando-me a ter noção do que é gerir o momento do acolhimento das crianças em geral e da criança e família em adaptação em particular.

No final dos momentos de estágio e ao longo da realização do relatório percebi que poderia ter desenvolvido algumas das que são agora estratégias para mim, para facilitar o processo de adaptação, contudo a falta de leituras não me permitiu desenvolvê-las na altura dos estágios.

Importa também realçar que existiram algumas melhorias, ainda que pudessem ter surgido mais, que aconteceram foram uma vitória não só para mim como para as crianças com que intervim dado que consegui atenuar a ansiedade, de algumas crianças, que todo o processo de adaptação gera.

A mudança mais marcante e que resulta do desenvolvimento deste projeto de investigação ação foi a de, no segundo momento de estágio, a educadora A ter planeado e organizado o processo de adaptação da criança B, em conjunto com a família da mesma, dado que no primeiro momento de estágio e em relação à criança A este aspeto não tinha sido observado. Esta mudança leva-me a acreditar que as conversas e reflexões cooperadas com a educadora A sobre a adaptação contribuíram para que a mesma tenha refletido sobre o processo de adaptação da criança A, que no segundo momento ainda se encontrava em processo de adaptação e tenha encontrado novas estratégias para acolher a criança B (nota de campo 3.1 d)).

Uma melhoria que surgiu da minha intervenção, foi o facto de incluir a família no momento de acolhimento e preenchimento dos mapas no contexto B (nota de campo 3.2 b)). O facto de a criança C ter ficado calma e a interagir com o grupo que se encontrava a realizar as mesmas tarefas fez-me acreditar que a minha intervenção tenha sido uma mais-valia para facilitar o seu processo de adaptação pois nos dias anteriores a esta intervenção, o seu estado emocional era de tristeza, após a despedida da família.

Perspetivando-me como futura educadora de infância, espero ter uma postura empática e de apoio às crianças, e suas famílias, nos seus processos de adaptação, pois são os ensinamentos que levo de toda a pesquisa e observações realizadas na construção deste relatório. Penso que terei uma grande responsabilidade, enquanto gestora do

currículo, no meu trabalho ao organizar o mesmo processo para crianças/famílias diferentes dado que tenho inicialmente que as conhecer, perceber os seus interesses e necessidades, as suas expectativas e conseguir criar uma relação de confiança com cada uma para conseguir atender às necessidades individuais das mesmas.

Neste sentido penso que a equipa que terei comigo terá também um grande papel no processo dado que ao realizar um trabalho colaborativo e de partilha com o objetivo de criar um ambiente seguro e de confiança para as crianças, desenvolver estratégias facilitadoras para o processo de adaptação das crianças. Sabendo também que cada pessoa tem a sua personalidade, história de vida e opinião considero uma mais-valia ter presente membros da equipa com que as crianças se possam identificar de modo a que todos os adultos da sala sejam adultos de referências para o grupo.

Finalmente considero que a realização do presente relatório foi uma grande mais-valia pois ajudou-me a desenvolver características e capacidades pessoais e profissionais, não só relativamente ao meu tema. Este permitiu-me desmistificar a ansiedade gerada no início do processo de adaptação das crianças e as observações das práticas das educadoras em contextos, em simultâneo com as leituras feitas para a sua realização resultaram na construção de conhecimento e aprendizagem de estratégias facilitadoras do processo.

Considero que ter optado por desenvolver este tema permitiu-me atenuar o sentimento de medo gerado pelo momento de acolhimento que engloba a receção das crianças, não só as que estão em processo de adaptação como também as que já estão adaptadas. Também me permitiu potenciar a relação com as famílias que me geravam algum desconforto e ansiedade dado que é uma grande responsabilidade cuidar e educar, em parceria e colaboração com as mesmas, da educação das suas crianças.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, M. I. (2016). *O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Araújo, S. B. (2018). II A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, S. B. Araújo, D. Lino, M. A. Folque, M. Bettencourt, . . . J. Sousa, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: Experiências Educativas Descoberta de si mesmo* (Vol. 2). Setúbal: Marina Editores.
- Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presenças.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médias.
- Campos, M. C. (2018). Adaptação na educação infantil em creche. *Cadernos de Pedagogia*, 162-175.
- Cardoso, G. B. (2013). Transição: uma experiência única para cada criança. *Edição Especial de Infância na Europa*, 15.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Dias, J. R. (1995). *Investigação e Acção*. Em *Ciências da Educação: Investigação e Acção - Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação* (Vol. I, pp. 7-11). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fernandes, A. M. (2006). 3. A Investigação-acção como metodologia. Em A. M. Fernandes, *Projeto SER MAIS - Educação para a sexualidade online*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Ciências.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). Capítulo IV - O Modeo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto: Porto Editora.
- Goldschimied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - O atendimento em creche* (2.^a ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche - Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. São Paulo: AMGH Editora Ltda.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lezine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação PRé-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Apei.
- Montagner, H. (1993). *A vinculação - A aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, S. (2007). IV O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos*

- Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. C. (2018). *O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância*. São Paulo: Presidente Prudente.
- Oliveira, Z. d. (2011). *Educação Infantil - fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*(n.º 89), 34-37.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das crianças* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reda, M. G., & Ujiie, N. T. (2009). IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *A educação infantil e o processo de adaptação: As concepções de educadores de infância* (pp. 10082-10091). Brasil: PUCPR.
- Reis, L. (2016). 3. Adaptação ou inserção? O momento de entrada dos bebês nas creches. Em A. J. Filho, *bebês, Educar na creche: Uma prática construída com os bebês e para os* (pp. 37-51). Brasil: Editora Mediação.
- Rossetti-Ferreira, M. C., & Amorim, K. d. (2004). O sentido da adaptação à creche a à pré-escola. *Pátio Educação Infantil*(n.º 4), 10-12.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Vitoria, T., & Goulardins, L. G. (1998). 8 - Quando a criança começa a frequentar a creche ou pré-escola. Em M. C. Rossetti-Ferreira, A. M. Mello, T. Vitoria, A. Gosuen, & A. C. Chaguri, *Os fazeres na Educação Infantil* (pp. 47-51). São Paulo: CORTEZ EDITORA.

- Salvaterra, M. F. (2007). *Vinculação e adoção*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, D. (2019). Ser bebé, ser educadora de infância: partilha de práticas. *Cadernos de Educação de Infância*(n.º 116), 13-22.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Social, I. d. (2010). *Manual de Processos-Chave* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Wash, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa; Investigação qualitativa em educação de infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 201, 5572-5575. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República, I Série-A, n.º 201, 5572-5575. Aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República, I Série-A, n.º 34, 670-673. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Documentos oficiais

- Dossier de Estágio realizado no âmbito da UC Estágio em Educação de Infância I;
- Inquérito por Questionário respondido pela Educadora A;
- Inquérito por Questionário respondido pela Educadora B;
- Projeto Curricular da Sala Vermelha (2017/2018);
- Projeto Educativo da Instituição A (2014/2018);
- Projeto Educativo da Instituição B (2017/2020);
- Reflexões cooperadas com a Educadora B realizadas no âmbito da UC Estágio em Educação de Infância II.

Apêndices

Apêndice 1. Inquérito por questionário enviado à educadora A

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento metodológico de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é: “O papel do/a educador/a na adaptação das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância”.

O mesmo destina-se à recolha de informações que me permitam compreender as concepções das educadoras de infância cooperantes sobre o tema. As respostas são muito importantes para a conclusão do Relatório.

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Há quantos anos trabalha em creche?
3. O que entende por adaptação na creche?
4. Como organiza o processo de adaptação da criança à creche?
5. Que trabalho desenvolve com as famílias no período de adaptação das crianças?
6. Quando surgem dificuldades no período de adaptação da criança à creche que procedimentos mobiliza?

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 2. Inquérito por questionário enviado à educadora B

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento metodológico de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é: “O papel do/a educador/a na adaptação das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância”.

O mesmo destina-se à recolha de informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre o tema. As respostas são muito importantes para a conclusão do Relatório.

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Há quantos anos trabalha em jardim-de-infância?
3. O que entende por adaptação no jardim-de-infância?
4. Como organiza o processo de adaptação da criança ao jardim-de-infância?
5. Que trabalho desenvolve com as famílias no período de adaptação das crianças?
6. Quando surgem dificuldades no período de adaptação da criança ao jardim-de-infância que procedimentos mobiliza?

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 3. Inquérito por questionário – Resposta da Educadora de A

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento metodológico de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é: “O papel do/a educador/a na adaptação das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância”.

O mesmo destina-se à recolha de informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre o tema. As respostas são muito importantes para a conclusão do Relatório.

7. Há quantos anos é educadora de infância?

Sou educadora de infância há 15 anos.

8. Há quantos anos trabalha em creche?

Há quinze anos que transito grupos de creche para o pré-escolar.

9. O que entende por adaptação na creche?

A adaptação à creche é um momento de muita ansiedade para pais e filhos. Para que esta resulte, educadora e família devem trabalhar em equipa, nunca esquecendo que o mais importante é a criança.

10. Como organiza o processo de adaptação da criança à creche?

No dia das entrevistas às famílias é lhes pedido que a criança venha à creche por curtos períodos de tempo para observarmos o comportamento da criança. Consoante o comportamento da criança vamos falando para manter ou aumentar o tempo de permanência.

É importantíssimo o educador transmitir uma imagem de afabilidade e segurança à criança, para que esta se sinta segura e aos poucos ir ganhando confiança.

11. Que trabalho desenvolve com as famílias no período de adaptação das crianças?

Penso que já respondi na questão anterior.

12. Quando surgem dificuldades no período de adaptação da criança à creche que procedimentos mobiliza?

Continuar a ajudar a criança a sentir-se segura, apoiando-a nos diversos momentos da rotina.

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 4. Inquérito por questionário – Resposta da Educadora de B

Inquérito por questionário

O presente questionário é um instrumento metodológico de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cujo tema é: “O papel do/a educador/a na adaptação das crianças em contexto de creche e jardim-de-infância”.

O mesmo destina-se à recolha de informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre o tema. As respostas são muito importantes para a conclusão do Relatório.

7. Há quantos anos é educadora de infância?

Sou educadora há 26 anos, mas trabalhei no Ensino Especial mais 4 anos como auxiliar.

8. Há quantos anos trabalha em jardim-de-infância?

Ao longo destes 26 anos trabalhei em creche e jardim de infância. A maioria dos meus grupos iniciavam comigo na sala de ½ anos e depois seguimos até à sala dos 5 anos. Alguns grupos iniciavam comigo na sala dos 3 anos e íamos juntos até aos 5 anos.

9. O que entende por adaptação no jardim-de-infância?

Uma criança tem que se sentir desejada, confortável e tem que sentir que estão ali outras crianças e adultos que a vão ajudar a integrar-se neste novo ambiente.

No nosso Colégio, grande parte do grupo já vem connosco desde a creche e não sente dificuldades em transitar para o jardim de infância. A adaptação que é feita, é às Atividades de Enriquecimento Curricular, que é dada por outros professores. As salas dos 2 anos, ao longo do ano letivo, vão diversas vezes às aulas dos grupos dos 3 anos de forma a irem-se habituando aos professores.

As crianças que entram só no jardim de infância devem fazer uma adaptação progressiva. O mais importante é estabelecer uma boa relação afetiva com as crianças novas e com os pais.

10. Como organiza o processo de adaptação da criança ao jardim-de-infância?

Antes de receber uma criança nova leio o seu processo atentamente e tiro algumas notas que eu acho que são pertinentes. Saber o nome da criança e dos pais para primeira abordagem com eles no primeiro encontro é fundamental. Na minha opinião cria-se logo ali naquele momento uma empatia e os pais sentem-se um pouco mais seguros e tranquilos.

Algumas crianças logo no primeiro dia sentem-se à vontade e integram-se com bastante facilidade no grupo. Facilmente conversam com os adultos e com os colegas. Rapidamente se consegue estabelecer uma relação afetiva, as crianças entram nas rotinas e começam a estabelecer laços com os colegas.

11. Que trabalho desenvolve com as famílias no período de adaptação das crianças?

Este período é muito importante para os pais, principalmente para aqueles que deixam o seu filho pela primeira vez no Colégio. Sentem o seu coração apertado, pois não conhecem este espaço, a sala e os profissionais que vão ficar com o seu “tesouro”. É fulcral quebrar esta angústia e conhecê-los um pouco melhor. Perguntar-lhes algumas informações sobre o seu filho que eles achem que de alguma maneira vai ajudar nesta nova fase da sua vida.

No primeiro dia da chegada da família convido-os a entrarem na sala e converso um pouco com eles de forma a perceber as suas expectativas e os seus receios. Recolho dados importantes e aos poucos vou estabelecendo uma relação de forma a deixá-los mais tranquilos e seguros. Brincamos com a criança, conversamos, apresentamos os outros elementos do grupo e mostramos as áreas da sala e todo o trabalho que é feito dentro dela.

Se os pais tiverem disponibilidade, convido-os a passarem a manhã connosco. No dia a seguir, peço-lhes para deixarem a criança e irem passear um pouco e vir buscá-lo antes do almoço. No dia seguinte peço convido a criança a almoçar com os colegas e depois ir embora. No outro dia convido-a a ficar até ao lanche. Assim, a criança vai “cortando” lentamente o “cordão umbilical” e criando laços com os colegas e adultos. Calmamente se vai fazendo a adaptação da criança, sem que esta se sinta perdida e abandonada. É também muito importante os pais irem

trabalhar descansados e sentirem que o seu filho ficou bem, é bem tratado e acarinhado.

Eu, pessoalmente aconselho os pais a terem alguma disponibilidade e paciência.

12. Quando surgem dificuldades no período de adaptação da criança ao jardim-de-infância que procedimentos mobiliza?

Existem crianças que fazem muita resistência a esta nova fase da sua vida. Choram, estão sempre tristes e a perguntar pelos pais. Nestas crianças, tento perceber o que lhes causa todo este sofrimento. É só falta dos pais? Não quer estar no Colégio, porque não tem a atenção só para elas? Não é fácil a separação, mas com a alguma atenção, carinho e integração nas rotinas e atividades a situação vai-se suavizando e as crianças vão conseguindo se adaptar.

Às vezes temos que encontrar estratégias para ir de encontro às necessidades e desejos destas crianças. Por vezes, basta encontrarmos um ponto de interesse para tudo mudar.

À medida que as semanas passam e as crianças participam nas rotinas e atividades, vão “esquecendo os pais” e cada vez mais se envolvem na rotina da sala. Começam a mostrar alguma alegria, algum brilho nos olhos e cada vez mais começam a quer participar na vida diária do grupo.

Ao longo destas semanas vou tendo diversas conversas com os pais de forma a melhorarmos o processo de adaptação. O fato dos os pais chorarem em frente dos filhos e mostrarem dificuldade em se separar deles dificulta a separação, logo é mais difícil as crianças ultrapassarem este período de adaptação.

Aconselho aos pais, não prolongarem muito tempo as despedidas no período da manhã, os pais têm que mostrar segurança, que estão felizes e vão tranquilos trabalhar. Tudo o que os pais sentem passam para os filhos e de uma forma inconsciente muitas vezes prejudicam este momento.

Se os pais estiverem contentes e calmos, a despedida é mais fácil e a integração na sala é melhor.

Obrigada pela sua colaboração.

**Apêndice 5. Tabela de categorias de análise às respostas
dos inquéritos por questionário**

Categoria de análise	Educadora A	Educadora B
Conceções sobre o processo de adaptação da criança	“A adaptação à creche é um momento de muita ansiedade para pais e filhos.”	<p>“Uma criança tem que se sentir desejada, confortável e tem que sentir que estão ali outras crianças e adultos que a vão ajudar a integrar-se neste novo ambiente.”</p> <p>“O mais importante é estabelecer uma <u>boa relação afetiva</u> com as crianças novas e com os pais.”</p>
O Papel do educador enquanto gestor do currículo	“É importantíssimo o educador transmitir uma imagem de afabilidade e segurança à criança, para que esta se sinta segura e aos poucos ir ganhando confiança.”	<p>“Recolho dados importantes e aos poucos vou estabelecendo uma relação de forma a deixa-los mais tranquilos e seguros.”</p> <p>“Brincamos com a criança, conversamos, apresentamos os outros elementos do grupo e mostramos as áreas da sala e todo o trabalho que é feito dentro dela.”</p> <p>“Eu, pessoalmente aconselho os pais a terem alguma disponibilidade e paciência.”</p> <p>“Ao longo destas semanas vou tendo diversas conversas com os pais de forma a melhorarmos o processo de adaptação.”</p>

		<p>“Aconselho aos pais, não prolongarem muito tempo as despedidas no período da manhã, os pais têm que mostrar segurança, que estão felizes e vão tranquilos trabalhar.”</p>
<p>Organização e estratégias de planeamento para o processo</p>	<p>“Para que esta resulte, educadora e família devem trabalhar em equipa, nunca esquecendo que o mais importante é a criança.”</p> <p>“No dia das entrevistas às famílias é lhes pedido que a criança venha à creche por curtos períodos de tempo para observarmos o comportamento da criança. Consoante o comportamento da criança vamos falando para manter ou aumentar o tempo de permanência.”</p> <p>“Continuar a ajudar a criança a sentir-se segura, apoiando-a nos diversos momentos da rotina.”</p>	<p>“Antes de receber uma criança nova leio o seu processo atentamente e tiro algumas notas que eu acho que são pertinentes.”</p> <p>“É fulcral quebrar esta angústia e conhecê-los um pouco melhor. Perguntar-lhes algumas informações sobre o seu filho que eles achem que de alguma maneira vai ajudar nesta nova fase da sua vida.”</p> <p>“No primeiro dia da chegada da família convido-os a entrarem na sala e converso um pouco com eles de forma a perceber as suas expectativas e os seus receios.”</p> <p>“Se os pais tiverem disponibilidade, convido-os a passarem a manhã connosco. No dia a seguir, peço-lhes para deixarem a criança e irem passear um pouco e vir buscá-lo antes do almoço. No dia seguinte peço convido a criança a almoçar com os colegas e depois ir embora. No outro dia convido-a a ficar até ao lanche.”</p>

		<p>“(…) tento perceber o que lhes causa todo este sofrimento. É só falta dos pais? Não quer estar no Colégio, porque não tem a atenção só para elas? Não é fácil a separação, mas com a alguma atenção, carinho e integração nas rotinas e atividades a situação vai-se suavizando e as crianças vão conseguindo se adaptar.”</p>
--	--	---